



Universidad
Norbert Wiener

ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Tesis

La motivación de logro y su relación con los estilos de aprendizaje en
estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025

Para optar el Grado Académico de
Maestro en Docencia Universitaria

Presentado por:

Autora: Rojas Talavera Guiovana Irma


Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3036-0587>

Asesora: Dra. Huamán Pastorelli, Sandra

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3753-8923>

Lima – Perú

2026

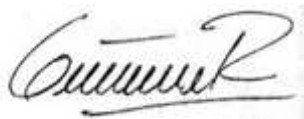
	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSION: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 08/11/2022

Yo, Guiovana Irma Rojas Talavera Egresado(a) de la Escuela de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que la tesis "La Motivación de logro y su relación con los estilos de aprendizaje en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2025." Asesorado por el docente: Dra. Sandra Huamán Pastorelli Con DNI 10137511 Con ORCID 0000-0003-3753-8923 Tiene un índice de similitud de (18) (DIECIOCHO) % con código oid: 14912:594220369 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.

En caso se supere el porcentaje de similitud máximo establecido (mayor a 20%), tanto general como por fuente primaria, afirmo que dicho excedente corresponde al marco metodológico del documento. Procedo a detallar y justificar del mismo:



Firma de autor 1
Guiovana Irma Rojas Talavera
DNI: 43193248



.....
Firma
Nombres y apellidos del Asesor
Dra. Sandra Huamán Pastorelli
DNI: 10137511

Lima, 24 de mayo de 2026

DEDICATORIA

A Dios, por guiarme en cada paso que doy.

A mis padres, por enseñarme a luchar y no rendirme en el camino y ser mi apoyo incondicional en los momentos difíciles para ser mejor persona y profesional.

AGRADECIMIENTOS

Antes que todo agradezco a Dios por darme siempre las fuerzas y guiarme en el camino, también a la Universidad por haberme permitido formarme en ella, gracias a personas que fueron partícipes de este proceso.

A mi asesora de tesis, Dra. Elizabeth Sandra Huamán Pastorelli por brindarme el soporte y guíame durante el desarrollo de mi investigación.

Y para finalizar también agradezco a mis compañeros de la Maestría en Docencia Universitaria por compartir sus experiencias.

INDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	v
INDICE.....	vi
INTRODUCCION	2
CAPITULO I: EL PROBLEMA.....	4
1.1. Planteamiento del problema.....	4
1.2. Formulación del problema	6
1.2.1. Problema general.....	6
1.2.2. Problemas específicos	7
1.3. Objetivos de la investigación	7
1.3.1 Objetivo general.....	7
1.3.2. Objetivos específicos	7
1.4. Justificación de la investigación	8
1.4.1 Teórica	8
1.4.2. Metodología.....	9
1.4.3 Práctica.....	9
1.5. Limitaciones de la investigación.....	10
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	1
2.1. Antecedentes de la investigación	1
2.1.1. Antecedentes Internacionales.....	1
2.1.2. Antecedentes Nacionales.	3
2.2. Bases Teóricas	6
2.2.1. La Motivación al Logro.	6
2.2.1.1 Definición	6
2.2.1.2 Teorías de la Motivación.....	7
2.2.1.3 Evolución histórica.	8
2.2.1.4. Dimensiones de la motivación hacia al logro.	10
2.2.2. Los estilos de Aprendizaje.	11
2.2.2.1 Definición	11
2.2.2.1. Teorías de los estilos de Aprendizaje.....	12
2.2.2.2. Evolución histórica.	13
2.2.2.3. Dimensiones de los estilos de Aprendizaje de Honey y Mumford.	14
2.2.2.4. Fundamentos en el contexto educativo.	14
2.3. Formulación de hipótesis	15

2.3.1 Hipótesis general.....	15
2.3.2. Hipótesis específicos.....	15
2.3.3 Hipótesis nula (Ho).....	16
CAPITULO III: METODOLOGÍA	17
3.1. Metodología de la investigación	17
3.2. Enfoque de la investigación	17
3.3. Tipo de investigación.....	18
3.4. Diseño de investigación.....	18
3.5. Población, muestra y muestreo	19
3.5.1. Población.....	19
Criterios de Inclusión.....	19
Criterios de Exclusión.....	19
3.5.2. Muestra	20
3.5.3. Muestreo	20
3.6. Variables y Operacionalización	21
3.7. Técnicas de instrumentos de recolección de datos.....	23
3.7.1. Técnica.....	23
3.7.2. Descripción de instrumentos.....	23
Motivación de logro.....	23
Estilos de Aprendizaje	24
3.7.3. Validación.....	25
3.7.4. Confiabilidad.....	26
Escala Atribución de la Motivación de Logro (EAML-G).....	26
La Confiabilidad del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje.....	26
3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos	27
Estadística Descriptiva,.....	27
3.9. Aspectos éticos.....	28
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	30
4.1 Resultados.....	30
4.1.1. Análisis descriptivo.....	30
4.1.2 Prueba de hipótesis	38
4.1.3. Discusión de resultados.....	45
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	49
5.1. Conclusiones	49
5.2. Recomendaciones	50
REFERENCIAS.....	52
Anexos	67

Anexo 1: Matriz de Consistencia.....	67
Anexo 2: Instrumentos:.....	69
Anexo 3: Validez del instrumento	75
Anexo 4: Confiabilidad del instrumento.....	88
Anexo 5: Aprobación de Comité de ética.....	91
Anexo 6: Formato de Consentimiento Informado.....	92
Anexo 7: Carta de Aprobación de la institución para la recolección de datos.....	95
Anexo 8: Reporte de Similitud de Turnitin.....	96

Índice de tablas

Tabla 1. Distribución por edad	28
Tabla 2. Distribución según sexo	29
Tabla 3. Evaluación de la motivación de logro	30
Tabla 4. Dimensión atribución a las características de la tarea	31
Tabla 5. Dimensión atribución al esfuerzo	32
Tabla 6. Dimensión atribución a la capacidad	33
Tabla 7. Dimensión atribución a la evaluación del docente	34
Tabla 8. Evaluación de los estilos de aprendizaje	35
Tabla 9. Prueba de normalidad de la distribución de las variables	36
Tabla 10. Relación entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje	38
Tabla 11. Relación de la dimensión características de la tarea y estilos de aprendizaje	39
Tabla 12. Relación de la dimensión atribución al esfuerzo y estilos de aprendizaje	40
Tabla 13. Relación de la dimensión atribución a la capacidad y estilos de aprendizaje	41
Tabla 14. Relación de la dimensión evaluación docente y estilos de aprendizaje	42

Índice de figuras

Figura 1. Distribución por edad	28
Figura 2. Distribución según sexo	29
Figura 3. Evaluación de la motivación de logro	30
Figura 4. Dimensión atribución a las características de la tarea	31
Figura 5. Dimensión atribución al esfuerzo	32
Figura 6. Dimensión atribución a la capacidad	33
Figura 7. Dimensión atribución a la evaluación del docente	34
Figura 8. Evaluación de los estilos de aprendizaje	35

RESUMEN

El objetivo principal del estudio fue determinar las relaciones entre alumnos de una universidad privada de Lima en 2025. Con respecto a los estilos de aprendizaje y la motivación. Para ello, se utilizó un diseño no experimental con un alcance correlacional, transversal y descriptivo, y un enfoque hipotético-deductivo con enfoque cuantitativo. La muestra estuvo conformada por 170 estudiantes, tanto hombres como mujeres, de una universidad privada de Lima. Se aplicaron el cuestionario de Honey-Alonso (CHAEA) y la escala de Motivación de Logro (EAML-M), instrumentos validados y confiables utilizados para la recolección de datos. Los hallazgos mostraron una correlación positiva y directa con un valor de ($Rho = 0,461$). Además, se demostró que el 92,4% de los estudiantes tienen alta motivación para el éxito, lo que resalta su compromiso y deseo de éxito académico y personal, y el 44,7% de los universitarios eligen el estilo de aprendizaje reflexivo, seguido por el teórico con un valor de 24,7%. Finalmente, existe una correlación moderada y directa entre los estilos de aprendizaje y la motivación para aprender ($p < 0,05$).

Palabras Claves: Motivación de logro, Estilos de Aprendizaje, Estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The main objective of the study was to determine the relationships among students at a private university in Lima in 2025 with regard to learning styles and motivation. To this end, a non-experimental design with a correlational, cross-sectional, and descriptive scope was used, employing a hypothetical deductive approach with a quantitative focus. The sample consisted of 170 students, both male and female, from a private university in Lima. The Honey-Alonso Questionnaire (CHAEA) and the Achievement Motivation Scale (EAML-M) were administered; these are validated and reliable instruments used for data collection. The findings showed a positive and direct correlation with a value of ($Rho = 0.461$). Furthermore, it was demonstrated that 92.4% of the students have high motivation for success, highlighting their commitment and desire for academic and personal success, and 44.7% of the university students choose the reflective learning style, followed by the theoretical style with a value of 24.7%. Finally, there is a moderate and direct correlation between learning styles and motivation to learn ($p < 0.05$).

Keywords: Achievement motivation, Learning styles, University students.

INTRODUCCION

El impulso innato de una persona para alcanzar objetivos, superar desafíos y tener un buen desempeño mediante la diligencia y la perseverancia se conoce como motivación. Los estudiantes que están motivados de esta manera son más propensos a tomar el control de su educación, superar los retos y comprometerse plenamente con sus obstáculos y participen activamente en sus estudios.

Las variables de este estudio, la motivación de logro y los estilos de aprendizaje ocupan una posición destacada entre estos elementos debido a su relación positiva relacionado a la manera en que los universitarios afrontan los objetivos académicos y construyen su aprendizaje.

Por el contrario, las decisiones individuales sobre cómo los alumnos analizan y aplican la información durante el aprendizaje se denominan estilos de aprendizaje. La gestión de las actividades académicas, la capacidad resolutive y la transferencia de saberes al entorno real están relacionados por estos estilos o preferencias personales.

Comprender cómo los factores motivacionales interactúan con los estilos de aprendizaje y cómo esta interacción puede utilizarse para mejorar la práctica del docente en la educación superior. Al investigar esta relación ayuda a generar datos que orienten el desarrollo de las prácticas pedagógicas y evaluativas que apoyan el aprendizaje independiente, la participación académica y el crecimiento integro de los universitarios.

La investigación está dividida en cinco capítulos los que se mostraran de esta manera:

Capítulo I: Se presenta la formulación del problema que constituye la base de la investigación. Asimismo, se formula el objetivo principal, así como los específicos que

orientan el desarrollo del estudio. De igual manera, se expone la justificación junto con la definición y las limitaciones del trabajo, en el contexto del análisis de la motivación de logro y su relación con los estilos de aprendizaje en universitarios

Capítulo II: Se describe el marco teórico de la investigación, el cual permite examinar tanto los precedentes nacionales como los internacionales vinculados al estudio, así como desarrollar los fundamentos teóricos que sustentan y orientan la formulación de hipótesis. Todo ello se enmarca en el análisis sobre el deseo de superación de los estudiantes y como este se relaciona con sus preferencias de aprendizaje.

Por otro lado en el capítulo III, se analizaron los tipos y niveles de metodología, el diseño y las herramientas de recopilación para el estudio. Además, se presentan el procesamiento y los análisis de los datos, así como las consideraciones éticas de la investigación.

Se continuó con el capítulo IV, donde se presentó, analizó e interpretó los resultados del estudio descriptivo e interferencialmente.

Finalmente en este capítulo V, se elaboraron recomendaciones basadas en los resultados del estudio y se debatieron las conclusiones finales del análisis de datos.

CAPITULO I: EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

En la docencia, uno de los desafíos más importantes para el éxito académico y la educación de los universitarios es el entendimiento de los factores que impactan en su aprendizaje (Mendoza et al., 2025). Uno de los elementos más importantes es la motivación, que se define como la fuerza interior que impulsa a un individuo a alcanzar objetivos y superar desafíos (Zevallos et al., 2024), ya que los estudiantes con alta motivación de logro tienden a esforzarse más, ser persistentes y utilizan estrategias cognitivas más eficientes en el desarrollo de su formación educativa (Vílchez et al., 2022).

Asimismo, la motivación permite al estudiante asimilar conocimientos y ponerlos en práctica, para consolidar lo aprendido. Esta variante facilitara a los estudiantes la adquisición de habilidades como el pensamiento crítico, autonomía y la construcción de estrategias metacognitivas todas ellas beneficiosas para el rendimiento general de los estudiantes (Malinauskas y Pozeriene ,2020). Por lo tanto, se considera fundamental que los estudiantes tengan ganas de estudiar y al mismo tiempo alcancen fácilmente un aprendizaje significativo (Gonzales et al., 2023).

La organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la Cultura (Unesco, 2022) señala que países como China, Singapur, Japón, Estados Unidos son reconocidos por sus logros y por la importancia que otorga la motivación como componente que influye en la forma en que aprenden los estudiantes.

A diferencia de América Latina según Comex Perú (2021), el 50% y 60% presentan desmotivación para continuar aprendiendo. Este fenómeno refleja el problema de varios estudiantes para continuar en su formación académica. Por tal razón Flores et al., (2024),

afirma que la motivación desempeña un papel importante en las funciones cognitivas, ya que permite el aprendizaje voluntario.

En el Perú, el Ministerio de Educación (Minedu ,2022), reportó del 86,08% de los universitarios experimentaron afectaciones en su salud mental, tales como desánimo, falta de motivación y sentimiento de desolación, a causa de la excesiva carga académica. En consecuencia, la ausencia de motivación dificulta que el estudiante asuma sus responsabilidades, lo cual limita el desarrollo de un aprendizaje autónomo y significativo (Medina et al., 2023).

Por otro lado, numerosos estudios demuestran que los estudiantes tienen diferentes métodos de investigación y aprendizaje (Morris et al., 2024). Aunque se han logrado avances en las metodologías pedagógicas, aún existe una discrepancia entre las metodologías empleadas por los profesores y las formas de aprendizaje que prefieren los universitarios (Fernández et al., 2022). Según Vera et al. (2017), las preferencias por el aprendizaje son distintos métodos para recopilar, organizar y absorber conocimientos. Según sus intereses y los resultados deseados, cada persona crea sus propias estrategias de aprendizaje únicas (Tixi, 2023).

El proceso de enseñanza y aprendizaje constituye la piedra angular de todos los esfuerzos educativos, según Roque et al. (2021). Estos son los métodos mediante los cuales se crea, difunde y utiliza la información para apoyar el crecimiento general del estudiante. Del mismo modo, para mejorar el aprendizaje y el acceso al conocimiento, el instructor debe identificar y realizar una evaluación diagnóstica del alumnado con el fin de diseñar el mejor enfoque posible que apoye activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje, lo cual permite el desarrollo de su capacidad para adquirir y gestionar sus propios conocimientos (Vega et al., 2024)

Por otro lado, Reyes et al. (2021), señalan que las capacidades cognitivas de una persona están relacionadas por sus estilos de aprendizaje en termino de cómo piensa, presta atención y como asimila la información. También es importante tener en cuenta que el deseo y la motivación afectan al aprendizaje. Todos estos factores hacen que sea fundamental reconocer y comprender las preferencias de aprendizaje de los estudiantes para mejorar el vínculo metodológico entre los dos modos y permitir que los estudiantes presten más atención (Martínez et al., 2019; Caizapanta, 2023). Esto contribuirá al fortalecimiento de sus competencias tanto personales como profesionales (Vargas ,2021).

Del mismo modo, la nueva estrategia tiene como objetivo concretar los enfoques de aprendizaje en tres áreas: actitudes, competencias y habilidades. Con el fin de tener más opciones en una variedad de sectores los estudiantes podrán controlar su propia educación y aprendizaje. Como, por ejemplo: las habilidades se refiere a la capacidad de ejecutar la tarea (hacer), las competencias son aquello en lo somos excelentes de manera efectiva (saber) y las actitudes tienen que ver con nosotros mismos (ser). Esta integración permite que el estudiante asuma un rol activo y autónomo en su proceso educativo, lo que le brinda mayores posibilidades de desarrollarse en distintos ámbitos (De la Paz et al., 2022).

A partir de lo mencionado, y reconociendo la relevancia que estas variables se decide estudiar la relación entre la motivación de logro con los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025?

1.2.2. Problemas específicos

- -¿Qué relación existe entre la atribución a la característica a la tarea y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025?
- -¿Qué relación existe entre la atribución al esfuerzo y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025?
- -¿Qué relación existe entre la atribución a la capacidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025?
- -¿Qué relación existe entre la atribución a la evaluación del docente y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

- -Determinar la relación entre la atribución a la característica de la tarea y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.
- -Determinar la relación entre la atribución al esfuerzo y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.
- -Determinar la relación entre la atribución a la capacidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.
- -Determinar la relación entre la atribución a la evaluación del docente y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

1.4. Justificación de la investigación

La investigación encuentra su justificación en el valor que aportará al espacio científico, académico y de manera significativa, a la sociedad. Por esta razón se fundamenta en tres enfoques, teóricas, metodológica y práctica.

1.4.1 Teórica

Los complejos requisitos académicos de la educación superior exigen que los estudiantes posean tanto habilidades cognitivas, como motivación para alcanzar el éxito. Por lo tanto, los estilos de aprendizaje y la motivación para alcanzar el éxito son factores cruciales para determinar el éxito académico y la adaptación de los estudiantes universitarios.

Por lo que, la variable motivación de logro, según McClelland (1961), se refiere a alcanzar estándares de excelencia y al deseo de superar retos, demostrando competencia. Esta motivación impulsa al estudiante a comprometerse activamente en el aprendizaje, estableciendo metas personales y esforzándose por alcanzar los objetivos. En el ámbito universitario, donde el aprendizaje autónomo y autorregulación es fundamental. Se motiva a los estudiante a ir más allá de simplemente aspirar al éxito, sino también a modular el enfoque ante las tareas con la perseverancia, ante las dificultades y con una actitud proactiva hacia el estudio.

La interacción entre la motivación al logro y los estilos de aprendizaje es de especial interés. Este estudio busca entender esa brecha al explorar la forma particular en que un estudiante le gustaría aprender, puede estar relacionado con el impulso motivacional por alcanzar metas y vencer las dificultades. El hallazgo de que los estudiantes más motivados utilizan estrategias de aprendizaje más profundas y autorreguladas pone de manifiesto la relación entre la motivación y los estilos de aprendizaje (Salvador y Ferrer, 2021).

1.4.2. Metodología

La decisión metodológica del estudio analiza la necesidad de comprender la relación entre los estilos de aprendizaje de los universitarios y la motivación por el rendimiento de una manera objetiva y metódica, se utilizó una técnica cuantitativa y correlacional, que permitió a una muestra representativa identificando la dirección y la intensidad del vínculo entre las dos variables.

El enfoque resulta pertinente debido a que tanto la motivación de logro como las preferencias para el aprendizaje son constructos psicológicos que pueden ser medidos mediante instrumentos estandarizados y validados. En este estudio se utilizaron el cuestionario de Estilos de Aprendizaje de (CHAEA) y la escala de Atribución de la Motivación para el logro (EAML-M), dos herramientas que se habían empleado anteriormente en otras investigaciones, con el fin de garantizar la coherencia y la veracidad de los datos recopilados.

Además, el diseño no experimental se justifica por la naturaleza del fenómeno estudiado, ya que las variables no fueron manipuladas, sino observadas en su contexto real. La recopilación de datos se realizará mediante encuestas que permitirán una comprensión amplia e integral de los patrones de estilo de aprendizaje y motivación en un entorno universitario.

Este método se eligió porque puede promover el aprendizaje autodirigido y mejorar el rendimiento académico. Al proporcionar evidencia concreta, el docente puede organizar estrategias de enseñanza basadas en objetivos.

1.4.3 Práctica

Esta investigación arrojó resultados que permitieron identificar y describir como se manifiesta estas variables en el ámbito universitario, lo que servirá de guía para educadores y

autoridades académicas al implementar técnicas didácticas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.5. Limitaciones de la investigación

En el presente trabajo de estudio, se presentaron principalmente dos limitaciones. El acceso al grupo objetivo y la disposición de las autoridades de la institución elegida a otorgar los permisos correspondientes de manera oportuna.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes Internacionales.

Armijos (2024) tuvo como objetivo “Analizar los estilos de aprendizaje predominante de los estudiantes matriculados en el programa de Lengua y Literatura de la universidad Técnica Particular de Loja, modalidad abierta y a distancia”. En este estudio se utilizaron enfoques tanto cuantitativos como cualitativos. Se emplearon el cuestionario de estilos de Aprendizaje de Honey y Alonso (CHEA) y la evaluación del rendimiento académico de Martha Artunduaga para construir una muestra de 302 alumnos. Según los datos, los estudiantes obtuvieron puntuaciones del 11,89 % en aprendizaje activo, 17,13% en aprendizaje reflexivo, 15,17 % en aprendizaje teórico y 14,13 % en aprendizaje pragmático. Como resultado, se ha demostrado que cuando los diversos estilos de aprendizaje no se reconocen o comprenden lo suficiente, el rendimiento académico de los estudiantes se ve afectado.

Noguez (2024), en su artículo “Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes para proponer las mejoras estrategias de enseñanza en una universidad privada, en México”. Utilizó un enfoque de métodos mixtos (cuantitativo y cualitativo) en la investigación. Se empleó el cuestionario Honey–Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA) para recopilar datos de las 24 personas que integraban la muestra. Según los resultados, el estilo de aprendizaje reflexivo representó el 42% del total, seguido del estilo pragmático 21%, el estilo activo 12.5% y el estilo teórico en el 4%. Además, el 79% de los estudiantes emplean un solo estilo de aprendizaje, mientras que el 21% combina varios estilos de aprendizaje. A partir de estos hallazgos se recomienda utilizar enfoques activos, como proyecto de investigación y estudios de caso. La investigación también destaca lo importante

que es determinar las preferencias de aprendizaje de los estudiantes al inicio del ciclo académico para alinear las estrategias didácticas con sus necesidades específicas.

Cayuqueo (2023), el objetivo de la investigación era “Examinar la relación entre el rendimiento académico y la motivación de logro de los estudiantes de Geometría del programa de Ingeniería civil de la Universidad Tecnológica de Chile, Valparaíso”. Este estudio utilizó un diseño correlacional no experimental con una metodología cuantitativa. La muestra estuvo compuesto por 78 estudiantes entre 18 y 20 años, y la herramienta empleada fue la Escala general de Atribución de Motivación de Logro (EAML-G). Se demostró que existía una fuerte asociación positiva entre el éxito académico y la motivación de logro. En consonancia con lo anterior se encontró una correlación positiva de 0,458, lo que respalda la hipótesis general de que existe una relación directa entre el rendimiento académico y la motivación para el logro, cuanto mayor es el rendimiento académico, más fuerte es el impulso para alcanzar el éxito. En conclusión, la motivación de logro de los universitarios mostro una buena validez y niveles constantes.

Roque et al. (2022) el objetivo de la investigación es “Determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro en estudiantes de ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Chimborazo (UNACH)”. El estudio utilizó un diseño correlacional transversal no experimental y una metodología cuantitativa. La muestra estuvo compuesto por 1326 estudiantes de entre 20 y 44 años. El modelo de aprendizaje de Kolb y la escala de atribución de la Motivación de Logro (EAML) fueron los dos instrumentos utilizados para la recopilación de datos. Los resultados indicaron que el 54,2% de los participantes tenía una tendencia hacia un estilo de aprendizaje reflexivo y divergente y que la dimensión del esfuerzo era el aspecto más valorado de los objetivos de la motivación de logro. Sin embargo,

los valores (p) bilaterales, que oscilaron entre 0,761 y 0,962, indicaron que no existía correlación entre los estilos de aprendizaje y los componentes motivación de logro analizados. No obstante, se observaron relaciones sólidas entre las diversas facetas de la motivación de logro, siendo la tarea, el esfuerzo y la capacidad los elementos más importantes.

Corrales et al. (2022) el objetivo del estudio era “Validar una escala atribucional sobre la motivación de logro para el rendimiento en relación con el desempeño académico en estudiantes cubanos de estomatología”. El diseño del estudio es no experimental, transversal y descriptivo. Se realizó una encuesta a 1324 estudiantes utilizando la escala de atribución de la motivación para el logro. El factor 1 explica el 4,92% de la varianza total, el factor 2 el 39,86 %, el factor 3 el 6,62% y el factor 4 el 9,15%, según los resultados del análisis factorial, que se muestran en orden ascendente. La fiabilidad de la escala queda demostrada por el alfa de cronbach de 0,906, lo que indica que las cuatro variables juntas representan el 60,56 de la variación. En conclusión, se validó la escala EAML –G, lo que significa que puede utilizarse para evaluar el rendimiento académico y la motivación de logro. Se observaron relaciones sólidas entre las diferentes subescalas de la escala.

2.1.2. Antecedentes Nacionales.

Tacca y Cuarez (2025), fue el objetivo de estudio de “Determinar la relación entre la motivación de logro y la auto eficiencia académica en estudiantes de las carreras de administración y negocios”. Con una muestra de 285 universitarios, emplearon un enfoque cuantitativo, correlacional, transversal y no experimental. Los instrumentos utilizados fueron la escala de atribución de motivación de logro (EAML) y el inventario de expectativas de autoeficiencia académica (IEAA). Los resultados demostraron una fuerte relación ($r= 0,578$, $p < 0,01$) entre motivación de logro y auto eficiencia académica. Además en comparación con

los jóvenes adultos que trabajan además de estudiar muestran mejores niveles de autoeficiencia académica y motivación por el logro. En conclusión se descubrió un vínculo significativo y positiva, juntos con una asociación entre sus dimensiones, no obstante se recomienda investigar más a fondo estos factores.

Aldana et al. (2025), realizaron su investigación con el propósito de “Determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y los estilos de afrontamiento del estrés en los estudiantes de ingeniería Química de la universidad Nacional del Callao, en Perú”. La metodología del estudio se basó en un enfoque cuantitativo y un diseño correlacional. Mientras que los estilos de afrontamiento del estrés se evaluaron mediante el cuestionario COPE, los estilos de aprendizaje se identificaron utilizando el cuestionario de estilos de aprendizaje (CHAEA). La muestra estuvo compuesto por 273 alumnos. Los resultados muestran que el aprendizaje reflexivo representa el 25,93% de todos los tipos de aprendizaje, seguido del aprendizaje teórico con un 25,44%. Por el contrario, el 89,01% de los estudiantes afrontan el estrés de una manera práctica y orientada a la acción en lo que respecta a las técnicas de resolución de problemas, mientras que el 25,19%. En conclusión que están presente los cuatro tipos de estilos de aprendizaje destacando el reflexivo alcanzado un nivel de 88,28%, lo que representa promover diferentes estrategias educativas más activas.

Ángeles (2023) realizó su estudio con el fin de “Determinar la relación entre la ansiedad y la motivación de logro en los estudiantes de medicina de una universidad privada de Lima”. La investigación se utilizó un diseño transversal, descriptivo y correlacional. Se utilizaron la escala de Hamilton para variable de ansiedad y la escala de atribución de la motivación para el logro (EAML) para recopilar datos de una muestra de noventa estudiantes. El análisis estadístico verifico la correlación sustancial entre la motivación para el logro y la

ansiedad con un valor Rho de -0,289. Los niveles bajos o la ausencia de síntomas de ansiedad se asocian favorablemente con la motivación de los estudiantes para tener éxito. De hecho, existe una tendencia a priorizar más el rendimiento académico cuando los niveles de ansiedad disminuyen. Asimismo, entre los hallazgos más relevantes, se descubrió una conexión entre la ansiedad y el componente tarea y capacidad. No obstante, dicha relación fue de carácter negativo, lo que indica una asociación indirecta ($Rho = -0.257$; $p=0.014$). Esto significa que la capacidad de los estudiantes para completar las actividades académicas mejora cuando disminuyen los niveles de ansiedad. Se concluye que la estabilidad emocional, manifestada a través de niveles reducidos o nulos de ansiedad, constituye un factor determinante asociado al incremento de la motivación de logro.

Cruz et al. (2022) realizaron su investigación con el objetivo de “Determinar los Estilos de aprendizaje como factor clave para alcanzar niveles óptimos de aprendizaje en los estudiantes universitarios”. Se utilizó el cuestionario de Estilos de Aprendizaje Honey – Alonso (CHAEA) para recopilar datos de esta muestra de 132 estudiantes. Además, se utilizó una revisión documentada de los expedientes o registro académicos de los participantes para calcular la variable de rendimiento académico. Se empleó un enfoque observacional, descriptiva- correlacional. Los resultados indican que el aprendizaje reflexivo es uno de los estilos de aprendizaje más popular 62,1%, a pesar de que los estudiantes prefieren moderadamente el aprendizaje activo 45,5%. En la misma línea, el 80,30% de los estudiantes obtienen buenos resultados académicos. Llegaron a la conclusión de que el 49,24% de los alumnos con el estilo reflexivo también obtienen un alto rendimiento académico en comparación con el 37,88% de los estudiantes con un estilo de aprendizaje activo.

Reis y Vieira (2022) realizaron su investigación con el objetivo de “Comparar la motivación de logro y las estrategias de aprendizaje entre los aspirantes a ingresar en la facultad de Medicina, los académicos y los graduados de América Latina”. Se realizó una encuesta transversal, observacional y correlacional a 459 personas. Se utilizó la escala de estrategias de aprendizaje (ACRA) para evaluar la variable de estrategias de aprendizaje, mientras que se utilizó la escala de atribución de la motivación para el (EAML) para evaluar la variable motivación de logro (EAML). Se obtuvo como resultado los factores más frecuentes fueron los de interés y esfuerzo con 33.6 % seguido de la tarea y capacidad 23.9% y la interacción con el profesor 16.6%. Con respecto al Acra la estrategia más usada entre los estudiantes de la academia fue la organización del tiempo de estudio entre todos los temas que se necesitan aprender con 59,6% a diferencia de los grupos de egresados fue el recuerdo activo fue de 60%. Concluye que las dimensiones de interés y esfuerzo fueron los principales factores motivadores, destacándose por encima de las demás dimensiones evaluadas en la EAML. En la misma línea, se observó una mayor preferencia por las tácticas de aprendizaje pasivo que por las activas.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. La Motivación al Logro.

2.2.1.1 Definición

La motivación se manifiesta como el impulso de los estudiantes por dominar los contenidos, obtener altos rendimientos y persistir ante las dificultades que se propone el estudiante (Castro, 2020). Las personas motivadas son más propensas a superar obstáculos imprevistos y desean aprender de buena gana en diversos procedimientos educativos (Achiguando ,2022). Por lo tanto, para fomentar un autoaprendizaje profundo en los estudiantes, la motivación es fundamental.

Weiner (1985), propuso la teoría de la motivación de logro, el cual constituye un referente importante dentro del ámbito educativo. Bajo esta visión, la motivación se extiende como el esfuerzo que orienta la conducta de una persona, es decir, las razones o factores que explican la manera en que un individuo actúa o se comporta frente a determinadas situaciones.

Además, un estudiante motivado desempeña exitosamente sus estudios, estableciendo objetivos académicos exigentes lo que le hace persistir frente a la dificultad (Benavente et al., 2023). Esta forma de motivación tiene un carácter intrínseca, ya que el estudiante realiza la actividad no solo por recompensa externa, sino por el placer de aprender (Arias et al., 2024).

A nivel universitario, se cree que el rendimiento académico, la perseverancia en el estudio y la autorregulación del aprendizaje están influenciados por la motivación de logro. Por ello, diversas investigaciones (Dong et al; Roa et al; Witte et al., 2024), han demostrado que los estudiantes con alto motivación de logro utilizan técnicas cognitivas más eficientes con mayor frecuencia y se sienten más eficientes en su trabajo académico.

2.2.1.2 Teorías de la Motivación.

Existen diversas teorías sobre la motivación, y cada una aporta información útil para la enseñanza. Gracias a estos datos, podemos comprender los factores relacionados con el éxito académico, como el comportamiento del alumnado.

- a) **David McClellan (1917) – Teoría de las Necesidades:** El deseo de sobre salir y tener éxito en todas las actividades siendo el rendimiento académico lo más importante, es lo que hace que las personas estén muy motivadas para alcanzar sus metas. Esto les permite asumir responsabilidades y sentirse inspiradas por el éxito que han logrado por si mismas (Toro y David 1917) y (Sánchez y Quintana ,2016).
- b) **John W. Atkinson (1964-1966) - Teoría de la Motivación de Logro:** Desarrollo un modelo que combina con la necesidad de éxito y el miedo al fracaso para explicar la

conducta motivacional. Lo que le motiva a esforzarse en el éxito y elegir actividades donde puedan destacar, mientras que aquellos con miedo al fracaso tienden a evitar desafíos académicos (Naranjo, 2009).

- c) **Bernard Weiner- Teoría de la atribución:** Las atribuciones causales del éxito o fracaso de los estudiantes (esfuerzo, capacidad, interés, etc.), se utiliza para explicar la motivación académica. Cuando un estudiante atribuye su éxito al trabajo duro y a la habilidad, su motivación por el éxito aumenta; cuando la relacionado con factores impredecibles o externos, la motivación tiende a disminuir (Graham, 2020).
- d) **Albert Bandura –Teoría del Autoeficacia:** Introdujo el concepto de autoeficacia, en otras palabras, confían en su propia capacidad para llevar a cabo los pasos necesarios para alcanzar el objetivo. Como los estudiantes creen en sus habilidades académicas, están dispuestos a sumir retos y autorregular su aprendizaje, lo que está directamente relacionado con la motivación por el logro (Alva et al., 2024).
- e) **Carol Dweck-Teoría de las Metas de Logro:** Se distinguen entre dos tipos de objetivos: metas de dominio (aprendizaje) y metas de rendimiento (demostrar competencia o evitar parecer incapaz). Dado que se centran en perfeccionar sus habilidades, los estudiantes orientados al aprendizaje presentan una motivación más persistente que los orientados al rendimiento, quienes podrían evitar las dificultades para alcanzar el éxito (Chazan et al., 2021).

2.2.1.3 Evolución histórica.

La evolución de la motivación de logro puede explicarse a partir del esfuerzo que realizan las personas para alcanzar metas y sobresalir. Estas conductas se relacionan, en su forma más primitiva, con la búsqueda del logro, el cual está influenciado por las recompensas y regulado por estructuras cerebrales como el sistema límbico (Takakusaki et al., 2023).

Según la teoría de Jon W. Atkinson (1964), la motivación de logro surge de las tácticas internas que cada persona utiliza para alcanzar el logro y evitar el fracaso.

En este sentido la motivación de logro se entiende como el impulso tanto intrínseco como extrínseco, que orienta a la persona a cumplir sus metas y obtener resultados positivos, siendo este influenciado por diversos factores que repercuten directamente en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento académico (Zevallos et al., 2024).

Los estudiantes no alcanzaron los estándares necesarios porque los rigurosos procedimientos de evaluación y disciplina de la universidad, que ponían poco o ningún énfasis en la motivación, para captar la atención de los estudiantes y con ello fomentar el éxito académico (Posso et al., 2020).

La motivación por el logro está directamente relacionado con la confianza en la propia capacidad para planificar y ejecutar los pasos necesarios para concretar objetivos específicos. En este sentido el estudiante con autoeficacia se caracteriza por perseverar frente a las dificultades y asumir el fracaso como una oportunidad para ampliar su aprendizaje (Jácome et al., 2023).

Por último, pero no menos importante, la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura (1997), demostró que las personas pueden planificar y ejecutar las actividades necesarias para alcanzar determinados objetivos, lo que constituye un claro indicador de motivación (Alva et al., 2024). Un estudiante que obtiene buenos resultados en una tarea concreta y tiene una alta eficiencia automática será más propenso a esforzarse, perseverar y alcanzar sus objetivos.

Por lo que, el instrumento de la escala de atribución a la motivación de logro (EAML) fue creada por Manassero y Vásquez (1997-1998), evaluar los atributos vinculados al rendimiento en una asignatura específica.

Con posterioridad, Duran Aponte y Pujol llevaron a cabo la adaptación del instrumento, evaluando sus cualidades psicométricas en una muestra de universitarios

venezolanos, dando origen a la escala de atribución de Motivación de logro General (EAML-G). En esta versión se modificó con el propósito de examinar las atribuciones en relación al rendimiento académico de manera general.

Acto seguido, el instrumento presenta 18 ítems, los cuales deben ser respondidos por los participantes mediante una escala tipo Likert de seis puntos. Las puntuaciones más altas en cada ítem reflejan actitudes y niveles de motivación más favorables para alcanzar el éxito académico.

Por último, evalúa cuatro dimensiones o factores tales como: Atribución a la característica de la tarea (factor 1), atribución al esfuerzo (factor 2), atribución a la capacidad (factor 3) y atribución a la evaluación de los docentes (factor 4).

2.2.1.4. Dimensiones de la motivación hacia al logro.

- a) **Atribución a la característica a la tarea:** Se refiere a lo fácil o difícil que puede resultar para el alumno completar la tarea. Según Manassero y Vásquez (1998), también está relacionada con el grado de perseverancia con el que se realiza el trabajo para alcanzar el éxito.
- b) **Atribución al esfuerzo:** Describe como un estudiante muestra su deseo de tener éxito en el proceso de aprendizaje, lo que le lleva a desarrollar un sentido innato del deber y la obligación de esforzarse en sus responsabilidades académicas (Wiener, 1986; Estrada et al., 2023).
- c) **Atribución a la capacidad:** Se hace referencia a la motivación que presentan los estudiantes cómo reaccionan o interpreta sus éxitos y fracasos en el proceso de aprendizaje en este medio donde existe la competitividad para lograr el éxito (Wiener, 1986).

- d) **Atribución a la evaluación del docente:** Esto tiene que ver con la forma en que los maestros responden a las evaluaciones académicas, lo que anima a los estudiantes a seguir estudiando. (Manassero y Vásquez ,1998) Considerado algo externo.

2.2.2. Los estilos de Aprendizaje.

2.2.2.1 Definición

Las diversas preferencias de aprendizaje constituyen estrategias adaptadas a cada estudiante para mejorar su asimilación del conocimiento y lograr un aprendizaje específico y duradero. Según sus necesidades particulares, los estudiantes utilizarán una variedad de modelos de aprendizaje (Hernández y Cabrera, 2021).

Debido a la diversidad del alumnado y sus diversos estilos de aprendizaje, el aprendizaje personalizado es fundamental en el ámbito universitario. Los docentes están interesados en conocer el estilo de aprendizaje que prefieren los estudiantes para desarrollar las mejores técnicas que permitan una transmisión de conocimiento más profunda, especializada y eficaz (Caizapanta, 2023).

Numerosos estudios demuestran que los seres humanos poseen diversas maneras de aprender sobre sus necesidades. Además, estudios cognitivos confirman que las personas utilizan diversas estrategias para comprender, analizar y evaluar los datos antes de utilizarlos de la manera más eficiente para satisfacer sus necesidades (Gallegos et al., 2022).

La ausencia de estrategias pedagógicas efectivas puede generar una desconexión entre lo que se espera que los estudiantes aprendan y lo que realmente logran, lo que afectan el rendimiento académico (Noguez ,2023). Por lo tanto, es fundamental reconocer que cada persona aprende de manera diferente, al diseñar los planes de estudios, los docentes deben tener en cuenta las preferencias de aprendizaje de los alumnos (Aragón y Jiménez ,2009).

2.2.2.1. Teorías de los estilos de Aprendizaje.

Los maestros podrán mejorar sus tácticas de enseñanza al identificar cada faceta del estilo de aprendizaje de cada alumno y como aprenden gracias a las diferentes teorías.

- a) **Modelo De Vark (Fleming y Mills) Preferencia Sensorial:** Procesan la información de forma selectiva utilizando diversas modalidades sensoriales, entre ellas la cenestésica como: Visual (V), Auditivo (A), Lector /escritor (R) y Kinestésico (K). A la hora de elegir cuál de estos estímulos utilizar en sus crecimientos académico, las personas tienen preferencias basadas en sus interés (Espinoza et al., 2019).
- b) **Modelo de Richard Felder y Linda Silverman:** Las personas pueden aprender de diversas formas, como actuando, escuchando, viendo y evaluando. Lógicamente, mediante la memorización o la observación. Asimilando (elementos externos) y procesando (personal, interno) la información. Basándose en sus experiencias en su entorno inmediato, esto se reforzara en la práctica (Marcos et al., 2020).
- c) **Modelo de David Kolb-Aprendizaje Experiencial:** Varios teóricos destacados, entre ellos Lewin, Dewey, Piaget y otros, sentaron las bases de este enfoque de aprendizaje experimental. La experiencia o la práctica de cada persona moldea su aprendizaje. A medida que los niños adquieren más experiencia tanto con los fracasos como con los triunfos, estos resultara extremadamente gratificante. Kolb identifico cuatro estilos de aprendizaje: conceptualización, asimilación, extrovertido y creativo, y divergente. (Rodríguez, 2022).

- d) **Modelo de Peter Honey y Alan Mumford:** Este modelo sugiere una secuencia cíclica que comienza con un conjunto de acciones que inicialmente canalizan la información antes de procesarla. En consecuencia, hay cuatro tipos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático (Alonso ,1992).

2.2.2.2. Evolución histórica.

Desde la antigüedad el aprendizaje se basaba en recordar datos para realizar tareas, esto indica que se ha comprendido la información adquirido, posterior a ello debería interactúa con el contexto social y ambiental según su interpretación (Pullas ,2017).

El conductismo se centra el actuar del hombre cuya acción responde según la relación con el medio externo las cuales son medibles y observables, dejando de lado los procesos mentales internos, se busca modificar el comportamiento del estudiante a través de refuerzos y castigos (Reátegui et al., 2022).

En lo que respecta al cognitivismo, teorías como las de Jean Piaget y Lev Vygotsky pusieron de relieve la importancia de la interacción social y los procesos mentales internos en el aprendizaje. El aprendizaje ha pasado de un enfoque pasivo a activo donde el estudiante genera estrategias de aprendizaje de acuerdo a su tiempo e interés, considerando un valor significativo a lo adquirido .Considerando que el estudiante es el centro de interés y el docente un medidor para guiar y orientar en su formación (Ertmer y Newby, 1993).

El constructivista influenciado por Piaget y Jerome Bruner, propone que los estudiantes construyan activamente sus propios conocimientos al interactuar con el mundo exterior, reorganizar sus experiencias previas y sus procesos de análisis. Por tal razón el estudiante participa activamente en su propio aprendizaje en lugar de ser el receptor pasivo (Arias y Herrera ,2023).

El instrumento Cuestionario Honey -Alonso Estilos de Aprendizaje (CHAEA) está conformado por 80 preguntas, los cuales se responden mediante una escala dicotómica de Si

(+) cuando el participante está de acuerdo con la afirmación, o no (-) cuando está en desacuerdo.

El instrumento evalúa los hábitos de trabajo y estudio basado en cuatro áreas principales activo, reflexivo, teórico y pragmático.

2.2.2.3. Dimensiones de los estilos de Aprendizaje de Honey y Mumford.

- a) **Estilo Activo:** Aprenden a partir de sus propias experiencias, ya sean errores o logros. Se caracterizan por una actitud abierta, sin prejuicios, y por estar dispuestos a aprender en todo momento. Suelen asumir riesgos sin considerar plenamente las consecuencias de sus actos, lo que se caracterizan por ser personas sociables y participativas en su entorno.
- b) **Estilo Reflexivo:** Antes de comenzar cualquier tarea, son extremadamente cautelosos, perceptivos y analíticos. Viven según el concepto de la prudencia, saben escuchar y no les gusta ser el centro de atención.
- c) **Estilo Teórico:** Una de sus fortalezas es que son meticulosos y cumplen con sus planes. Piensan intensamente y les gusta evaluar y sintetizar basándose en ideas, modelos e hipótesis. Las organizaciones son lógicas.
- d) **Estilo Pragmático:** Ofrecen constantemente nuevas perspectivas y las ponen en práctica con entusiasmo, lo que los hace muy útiles a la hora de tomar decisiones y resolver problemas. Sin embargo, como son impacientes, no se quedan mucho tiempo en una discusión (Castro, 2005).

2.2.2.4. Fundamentos en el contexto educativo.

Las numerosas teorías sobre los estilos de aprendizaje contribuyen de manera significativa a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje humano.

a) **Personalización del aprendizaje:** Cada persona aprende de manera diferente, y se puede lograr un aprendizaje profundo y duradero si se tienen en cuenta tanto las experiencias teóricas como las del mundo real (Garduño ,2021).

b) **Motivación y compromiso:** Los estudiantes se sienten más motivados cuando reciben elogios y reconocimiento. Según Ramos et al. (2023), cuando se sienten dedicados y animados, su estilo de aprendizaje y su motivación para seguir adelante aumentan.

c) **Aprendizaje Permanente:** Al determinar los estilos de aprendizaje, podemos evaluar las características y la capacidad de comprensión de los alumnos y continuar con la metodología docente más adecuada para promover un aprendizaje duradero.

2.3. Formulación de hipótesis

2.3.1 Hipótesis general.

HGi=Existe la relación entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

HGo.=No existe la relación entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

2.3.2. Hipótesis específicos.

HE1i= Existe relación entre la atribución a la característica de la tarea y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

HE2i= Existe relación entre la atribución al esfuerzo y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

HE3i= Existe relación entre la atribución a la capacidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

HE4i= Existe relación entre la atribución a la evaluación del docente y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

2.3.3 Hipótesis nula (H_0).

H.₀.1.=No existe relación entre la atribución a la característica de la tarea y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

H.₀.2.=No existe relación entre la atribución al esfuerzo y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

H.₀.3.=No existe relación entre la atribución a la capacidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

H.₀.4.= No existe relación entre la atribución a la evaluación del docente y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

3.1. Metodología de la investigación

Durante la investigación se permitió comprender el conocimiento científico y facilitar la formulación de hipótesis a partir de un problema de estudio el cual pudo ser explicado teóricamente desde una perspectiva que va de lo particular o lo general (Arispa et al., 2020).

Se empleó una metodología de investigación hipotético – deductivo, considerando una técnica científica que parte de ideas generales para formular hipótesis que posteriormente fueron verificadas o refutadas mediante el análisis y la observación. Este enfoque resulta especialmente útil en el ámbito universitario, porque permitió examinar cómo se relacionan entre sí la motivación de logro y los estilos de aprendizaje, estableciendo un marco teórico sólido y posibilitando la obtención de conclusiones lógicas que orientaron el desarrollo de la investigación.

3.2. Enfoque de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación se recopilaron y analizaron datos numéricos con el fin de encontrar patrones, conexiones y posibles correlaciones entre las variables de interés. La información obtenida proporcionó datos cuantificables que contribuyeron a mejorar la precisión y la generalización del conocimiento sobre cómo se relacionan estos factores en el contexto de los estudiantes.

Asimismo, debido a que el establecimiento de indicadores de comportamiento y comprobación de los fundamentos teóricos requirieron mediciones numéricas y análisis estadísticos, se empleó un enfoque cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), Este método de investigación, que inicio con una definición clara del problema y culmino con

la presentación de los resultados y las conclusiones, también permitió realizar las pruebas más exhaustivas (Arispe et al., 2020).

3.3. Tipo de investigación

Según Lozano et al. (2020), el estudio fue de carácter básica, porque tiene como objetivo generar conocimientos teóricos con el propósito de comprender y explicar problemáticas sociales y situaciones contemporáneas, a partir de nuevos aportes derivados de la investigación científica, lo que permitió identificar con mayor precisión las dificultades existentes.

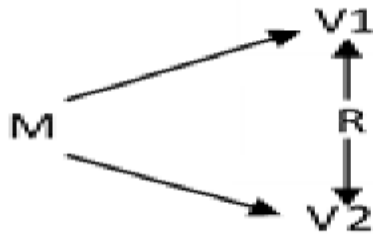
3.4. Diseño de investigación.

El diseño de este estudio fue de carácter no experimental, porque no implicó la manipulación de las variables el objeto de estudio. En este sentido se basó en la observación y el análisis de los fenómenos como se presentaron en su contexto natural, permitiendo comprenderlos e interpretarlos sin alterar su naturaleza (Castro et al., 2023).

Según Cvetkovic et al. (2021), el estudio presentó un corte transversal, ya que la recopilación de datos se realizó en un momento determinado, con el propósito de describir y caracterizar las variables objeto de análisis. Este tipo de diseño permitió examinar la relación o correlación entre dos o más variables dentro de la población estudiada.

El estudio se desarrolló en un nivel descriptivo, cuyo propósito fue observar y describir la forma en que se manifestaron las variables dentro de una población específica (Hernández, Sampieri y Mendoza., 2018).

El estudio presentó un alcance correlacional, porque tuvo como finalidad determinar la relación entre dos o más variables dentro de una muestra o contexto específico (Hernández et al., 2014).



Donde:

M: Muestra

V1: Observación de la Variable de Motivación de logro

V2: Observación de la Variable de Estilos de aprendizaje

R: Correlación entre las variables

3.5. Población, muestra y muestreo

3.5.1. Población

Estuvo conformada por 300 estudiantes de Estudios Generales de una Universidad de Lima Metropolitana, matriculados durante el semestre académico 2025 II. Según Mucha et al. (2021), la población fue considerada como la unidad de estudio, la cual estuvo conformada por individuos que comparten características comunes y cumplieron con determinados criterios de selección establecidos para el desarrollo de la investigación.

Criterios de Inclusión.

- Estudiantes mayores de 18 años.
- Estudiantes que estén matriculados en el semestre 2025 II.
- Estudiantes de ambos género.

Criterios de Exclusión.

- Aquellos estudiantes con matrícula en proceso de retiro.
- Los que no desean participar en el estudio.
- Estudiantes que participan en simultaneo en otra investigación similar.

3.5.2. Muestra

En este estudio se utilizó un muestreo probabilístico para seleccionar la muestra, teniendo en cuenta a los estudiantes de Estudios Generales.

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Donde:

N = Total de la población

Z α = nivel de confianza

p = probabilidad de éxito

q = probabilidad de fracaso

d = precisión (error máximo admisible en términos de admisión)

Unidad de análisis:

De acuerdo con la aplicación de la fórmula se obtuvo como muestra accesible para la investigación 170 estudiantes universitarios.

3.5.3. Muestreo

Se empleó un muestreo probabilístico, mediante el cual los participantes fueron seleccionados considerando su accesibilidad y disposición para participar en la investigación (Chacón et al., 2022). Además, Quispe et al. (2020) señalaron que la representatividad de la muestra es crucial, ya que desempeña un papel importante a la hora de garantizar que los resultados puedan extenderse a toda la población.

3.6. Variables y Operacionalización

Variab	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa (niveles o rangos)
Motivación de Logro	La Motivación de logro se da a través de la socialización interpersonal de la persona lo que genere a sobresalir ,esforzarse para realizar una actividad de manera adecuada y eficiente, buscando sobre salir de una manera exitosa (McClellan, Atkinson, Clark y Lowell,1953)	La Motivación de logro será evaluado por el cuestionario escala atribución de motivación de logro (EAML) de Morales y Gómez (2009), el cuestionario está asociada con los más importantes causales del logro por ello reciben atribuciones característica de la tarea, al esfuerzo, a la capacidad, y a la evaluación del docente. Basándose en la atribución causal y apoyan modelo de Wiener.	-Atribución Característica de la tarea. -Atribución al esfuerzo. -Atribución a la capacidad -Atribución a la evaluación del docente	Éxito, Persistencia, Capacidad de estudio, Disposición Actitud. -Afán, Importancia, Compromiso, Interés. Confianza, Probabilidad de aprobar, Aburrimiento, Voluntad, Satisfacción. Actitud a la conformidad, Expectativa, Constancia, Subjetividad, Evaluación justa.	Ordinal	Alto 131-180 Regular 81-130 Bajo 30-80
Estilos de aprendizaje	Los estilos de aprendizaje descrito por Alonso, Gallego y Honey (1994:46) es un conjunto de característica	Según Alonso y Honey (1994). Los estilos de aprendizaje son evaluados por un cuestionario de CHAEA, los cuales se dividen en cuatro dimensiones: Activo se	-Estilo Activo. -Estilo Reflexivo. -Estilo Teórico.	-Creativo espontaneo, participativo, competitivo. -Analítico, detallista, investigador, ponderado.	Ordinal	Alto nivel de preferencia. Moderado nivel de preferencia. Bajo nivel de preferencia.

s que cada individuo presenta para procesar la información y responder en la práctica según lo aprendizaje.	caracteriza por trabajar en equipo de manera dinámica, el Reflexivo evalúa todas las posibilidades antes de realizar sus actividades, el Teórico es muy metodista, crítico plantea su análisis y Pragmático son eficientes prácticos y aprender rápido cuando resuelven problemas.	-Estilo Pragmático.	Lógico, objetivo, crítico, ordenado. - Practico, eficaz, rápido, convincente.
---	---	---------------------	--

3.7. Técnicas de instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnica.

La técnica usada para ambas variables permitió medir la información en forma específica según sus atributos, conceptos, unidad de análisis. Los datos fueron recopilados con el propósito de cumplir con los objetivos de la investigación. En este sentido, el estudio aplicó la encuesta como técnica principal para la medición de los constructos (Arispe et al., 2020), lo que posteriormente facilitó dar respuestas a las preguntas de investigación (Hernández, Fernández y Baptista. 2014).

Asimismo, Cisneros et al. (2022) señalaron la importancia de realizar una adecuada selección de los instrumentos para garantizar la efectividad del proceso investigativo. Por ello, se utilizó una encuesta para evaluar la motivación de logro y los estilos de aprendizaje, lo que permitió obtener información relevante y suficiente para el desarrollo del estudio.

3.7.2. Descripción de instrumentos

Motivación de logro

Duran y Pujol (2013) investigaron las cualidades psicométricas de la Escala de Atribución de la Motivación de Logro - General (EAML-G). La muestra estaba compuesta por 220 hombres y mujeres. Se obtuvo un índice KMO (0,864) antes del análisis factorial, en contraste con Bartlett, que tenía un valor p de 0,00. De los cuales el cuestionario está estructurada por 18 reactivos distribuidos en cuatro dimensiones tales como:

Para la Variable I, se trabajó con la escala de Motivación de Logro

- **Ficha técnica de Motivación de Logro**

Nombre: Escala de Motivación de Logro-General (EAML-G).

Autores Originales: Manassero y A. Vásquez (1998)

Adaptado por: Emilse Duran-Aponte y Lydia Pujol.

Lugar: Universidad Simón Bolívar. Venezuela: 2013.

Administración: Auto aplicable. Duración: 10 minutos.

Objetivo: Motivación Educativa

Dimensiones:

-Atribución a la Característica de la tarea (Factor 1 con 5 ítems).

-Atribución al Esfuerzo (Factor 2 con 4 ítems).

-Atribución a la Capacidad (Factor 3 con 5 ítems).

-Atribución a la Evaluación de los Docentes (Factor 4 con 4 ítems)

Total de Ítems: 18 Reactivos (Responde a una escala de Likert). Se valoran sobre una escala de 1 a 6 puntos de forma creciente.

Estilos de Aprendizaje

Se usó el cuestionario de Honey- Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) para recopilar información sobre los estilos de aprendizaje. Esta encuesta evalúa diferentes estilos de aprendizaje utilizando el marco teórico de Honey y Mumford (1986), Kolb (1984), Tras un cuidadoso análisis de las características teóricas, se concluyó de que el aprendizaje consiste en una serie de procedimientos que se dividen en cuatro fases cíclicas (activo, reflexivo, teórico, pragmática).

Para la Variable II, se trabajó con Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

- **Ficha Técnica de Estilos de Aprendizaje.**

Nombre: Cuestionario de Honey –Alonso de Estilos de Aprendizaje.

Autores: Catalina Alonso y Peter Honey (1986).

Lugar: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.

Duración: de aproximadamente en 20 minutos.

Número de ítems: 80 ítems, cada ítems se responde con de acuerdo (SI) o en desacuerdo (No). En forma dicotómica.

Usuarios: Estudiantes universitarios, de bachillerato secundario, adulto general.

Finalidad: determinar las preferencias según el estilo de aprendizaje.

-Descripción: Consta de 4 dimensiones las cuales son: El estilo activo, reflexivo, teórico y pragmático.

3.7.3. Validación

Para garantizar la validez de contenido de los instrumentos utilizados en esta investigación, que permitan medir lo que se quiere investigar en relación a las variables (Maldonado y Santoyo ,2024). En este sentido, los instrumentos correspondientes a los cuestionarios utilizados para evaluar la motivación de logro y los estilos de aprendizaje de los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, fueron sometidos a la valoración de 5 expertos en la temática. Estos especialistas evaluaron la aplicabilidad de los instrumentos considerando criterios como redacción, objetividad, organización, suficiencia, coherencia y pertenencia metodológica.

Asimismo, los instrumentos seleccionados habían sido utilizados y validados previamente en otras investigaciones, cumpliendo con los requisitos necesarios para el logro de los objetivos del estudio. Por ello, para la presente investigación se consideró pertinente realizar nuevamente la validación mediante el juicio de cinco expertos. (Ver anexo 3)

Expertos	Observación
Dr. José Antonio Melgarejo Valverde	Aplicable
Dr. Jorge Eloy Puma Combo	Aplicable
Dra. Díaz Mau Aimé Yajaira	Aplicable
Mg Jorge Matos Minaya	Aplicable
Mg Julissa Zavala Manga	Aplicable

3.7.4. Confiabilidad

Escala Atribución de la Motivación de Logro (EAML-G)

La validación: Duran y Pujol (2013), el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach 0,812; los coeficientes de las dimensiones fueron del factor I tenía un coeficiente de 0,808, el factor II 0,764, el factor III 0,695 y para el factor IV 0,501.

Además, tras las modificaciones introducidas en el EAML-G original, el instrumento modificado en el estudio de Morales y Gómez (2009), obtuvo un valor alfa de Cronbach sustancial para cada una de las dimensiones, lo que indica que era muy satisfactorio. Esto se a continuación: características de la tarea para la dimensión 1, alfa de Cronbach 0.072; esfuerzo para el factor II 0.781; capacidad para el factor III 0,755; evaluación del docente que es el factor IV se obtuvo un 0. 850.

En la presente investigación se analizó el índice total ajustada de los ítems, obteniéndose un coeficiente alfa de Cronbach de 0,929, lo cual evidencia un alto nivel de confiabilidad del instrumento. Según Field (2018), un instrumento se considera fiable cuando el valor del alfa de Cronbach es igual o superior a 0,70. (Ver anexo 4).

La Confiabilidad del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje.

El cuestionario de estilos de aprendizaje de CHAEA mostró un buen grado de fiabilidad en el estudio de Blumen et al. (2011), utilizando el coeficiente el alfa de cronbach,

los resultados fueron EA = 0.63, ER = 0.73, ET=0.66 y EP =0,59. Para cada estilo, Capella et al. (2002) emplearon además el alfa de Cronbach para cada estilo (EA=0.72, ER =0.77. ET= 0.67, EP = 0.85). Se entrevistó 330 estudiantes universitarios de Perú con el fin de discutir la validez y la fiabilidad, haciendo hincapié en la validez del contenido en relación con la fiabilidad en peruanos.

Este estudio se mostró que, la confiabilidad del instrumento fue evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach para cada uno de los componentes, obteniéndose los siguientes valores: EA=0.685, EP=0.723, ER=0.658, ET=0.750. Por tanto, evidenciaron que el instrumento CHAEA es fiable (ver anexo 4).

3.8. Plan de procesamiento y análisis de datos

Esto nos permitió organizar y sistematizar la información recopilada mediante las técnicas de recolección de datos, este es una parte crucial de la investigación (Hurtado et al., 2022). Para alcanzar este objetivo, se utilizaron técnicas de estadística descriptiva e inferencial con el fin de examinar los datos recopilados. El análisis de los datos se llevó a cabo con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version.25 (International Business Machines [IBM] ,2023), lo que facilitó el procesamiento, la organización y el análisis de la relación entre las variables evaluadas a través de los cuestionarios aplicados

De acuerdo a la Estadística Descriptiva, nos permitió presentar de manera resumida y relevante los resultados obtenidos a partir del conjunto de datos recopilados, los cuales fueron representados mediante tablas o de diferentes gráficos, acompañados de valores ,rango o agrupaciones, con el propósito de mostrar la información de forma clara organizada (Rendón et al.,2016).

Asimismo, el uso de las estadísticas descriptivas facilitó el análisis y la comprensión de la relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la motivación por el logro en el contexto educativo. Mediante estos enfoques estadísticos se identificaron patrones y tendencias, lo que permitió resumir y presentar los datos de manera significativa para una interpretación precisa.

La Inferencia del estudio se centró en extraer conclusiones, generalizaciones y predicciones sobre una población a partir de la información obtenida de una muestra (Arim y Katzkowicz, 2017). A diferencia de la estadística descriptiva, que se empleó para resumir y describir datos, la estadística inferencial permitió establecer afirmaciones sobre las características o relaciones existentes en la población en su conjunto.

Asimismo, este tipo de análisis facilitó la formulación de inferencias o generalizaciones basadas en los datos muestrales con el propósito de obtener conclusiones más amplias. Según Ramírez y Polack (2020), la estadística inferencial busca ir más allá de la simple descripción de los datos, permitiendo realizar predicciones o inferencia sobre la población. Para ello, se utilizó la prueba de Kolmogorov Smirnov con el fin de determinar si ambas variables seguían una distribución normal. Además, se analizó la relación entre las variables mediante el coeficiente de correlación de Spearman.

3.9. Aspectos éticos.

Con el propósito de garantizar el estudio se ajustó a los protocolos descritos en las normas éticas, la investigación fue sometida a las normas del comité de ética de la universidad (UPNW, 2023). En el desarrollo del estudio se consideraron diversas directrices éticas:

El consentimiento informado se utilizó tras recibir información detallada sobre los procedimientos, las ventajas y los riesgos asociados al proceso de recopilación de datos, los

estudiantes firmaron este documento en el que aceptaban participar en el estudio. Además, se les informó de que los datos solo se utilizarían con fines de investigación y académicos.

Según Canova (2022) afirma que “proteger los derechos y el bienestar de los participantes en la investigación es fundamental” (pág. 1).

Además, la conformidad con lo dispuesto en la ley de protección de los datos personales en la Ley 29733 D.S.N.003-2013 JUS. (2017), se garantizó el anonimato de los participantes mediante el mantenimiento de la confidencialidad de sus identidades.

Así mismo la confidencialidad, fundamenta que la información brindada por el participante queda en resguardo y cuidado del investigador considerando la privacidad y sensibilidad (Rapimán y Chibey ,2022).

Finalmente, toda fuente consultada para obtener información teórica fueron citados adecuadamente siguiendo las normas APA 7ma edición, protegiendo el derecho de autoría según el decreto legislativo del Perú N.822 D.S.N° 053-2017-PCM (2017), además el lector puede verificar la información en las fuentes originales. La investigación fue sometido al software de similitud de TURNITIN, LLC (2023), con el fin de verificar su originalidad, que debe cumplir con los estándares mínimo para demostrar que no hay plagio.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Resultados

4.1.1. Análisis descriptivo

La distribución por edades de la muestra se presenta en la tabla 1 y figura 1. El 84,7% de los estudiantes tenían entre 19 y 29 años, el 12,9% entre 30 y 39 años y solo el 2,4% tenían entre 40 y 49 años.

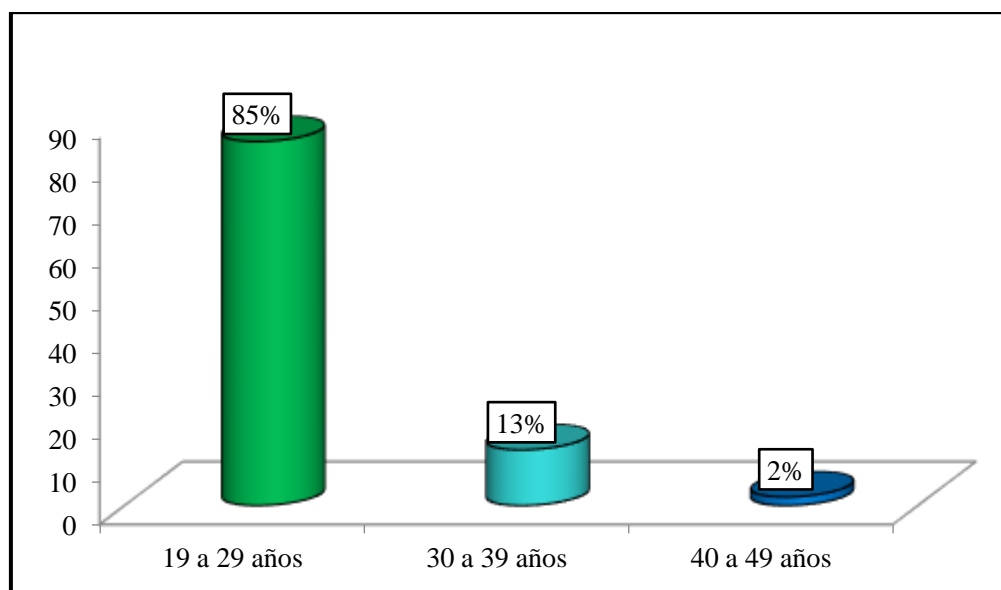
Tabla 1

Evaluación de la edad de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
19 a 29 años	144	84,7
30 a 39 años	22	12,9
40 a 49 años	4	2,4
Total	170	100,0

Figura 1

Evaluación de la edad de la muestra



La distribución de la muestra por género se muestra en la tabla 2 y figura 2. De los estudiantes el 68,8% eran del sexo femenino y el 31,2% eran del sexo masculino.

Las estudiantes femeninas constituían la mayor parte de la muestra

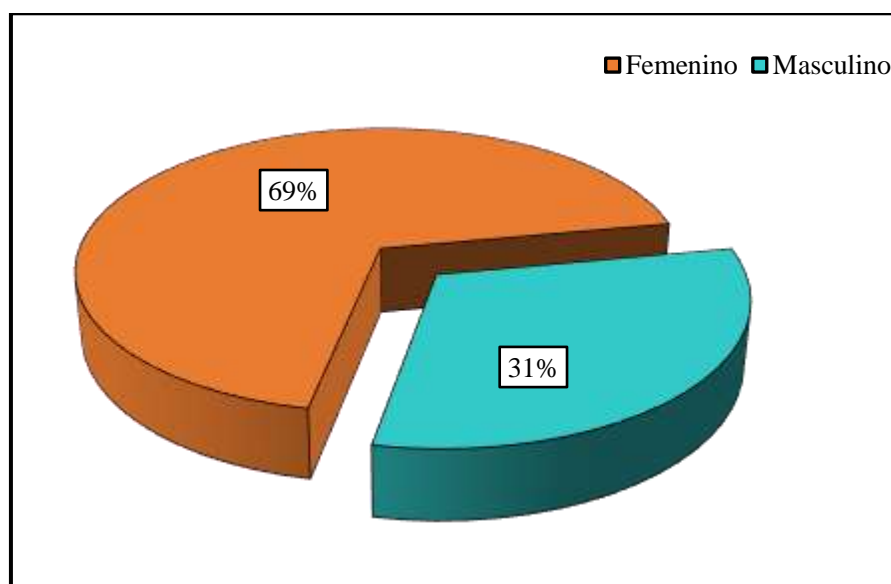
Tabla 2

Distribución por sexo de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	117	68,8
Masculino	53	31,2
Total	170	100,0

Figura 2

Distribución de la muestra por sexo



En la evaluación de la motivación por el logro en la muestra se representa en la tabla 3 y figura 3. El 92,4% de los estudiantes presentaron una alta motivación de logro, el 7,6% presentaron una motivación de logro regular y ninguno presentó una baja motivación de logro.

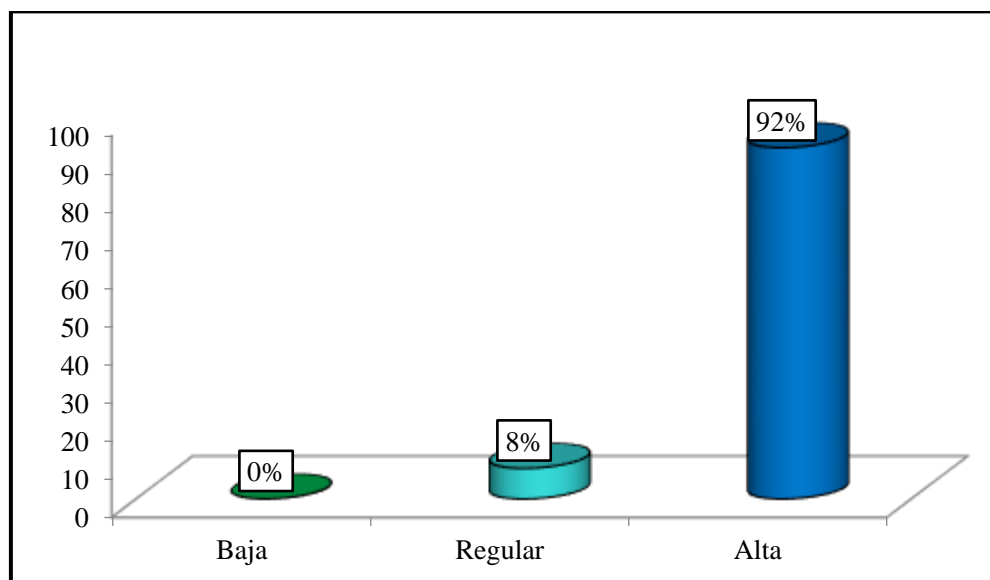
Tabla 3

Evaluación de la variable motivación de logro en la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	-	-
Regular	13	7,6
Alta	157	92,4
Total	170	100,0

Figura 3.

Evaluación de la motivación de logro en la muestra



La evaluación del aspecto de las características de la tarea en la motivación de logro se muestra en la tabla 4 y figura 4. La mayoría de los estudiantes (77,6%) atribuyen el éxito a la característica de la tarea, como la dificultad o el interés. Esto indica que suelen pensar que su éxito o fracaso depende de la naturaleza de la tarea. Es un patrón positivo, ya que esta atribución puede favorecer una motivación intrínseca y un enfoque en las características de la tarea para mejorar el aprendizaje.

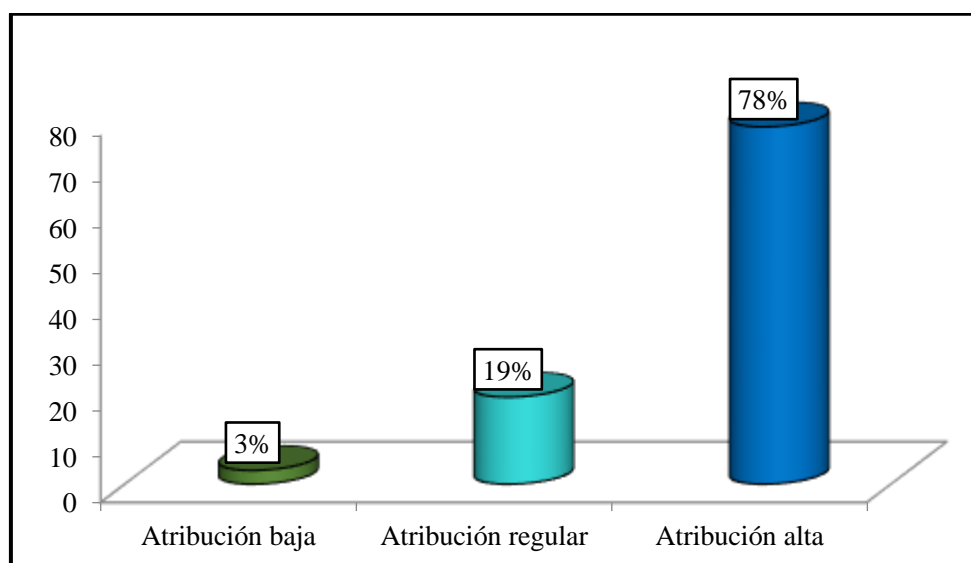
Tabla 4

Evaluación de la dimensión atribución a las características de la tarea, de la variable motivación de logro

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	5	2,9
Regular	33	19,4
Alta	132	77,6
Total	170	100,0

Figura 4

Dimensión atribución a las características de la tarea



La evaluación del componente de la dimensión atribución al esfuerzo, de la motivación de logro se muestra en la tabla 5 y la figura 5. Una gran proporción de estudiantes (94,1%) consideran que su logro está relacionado con el esfuerzo que ponen. Esto es especialmente positivo, ya que la atribución al esfuerzo suele estar vinculada a un mayor esfuerzo persistente y a una percepción de control sobre los resultados, favoreciendo la motivación y el rendimiento académico.

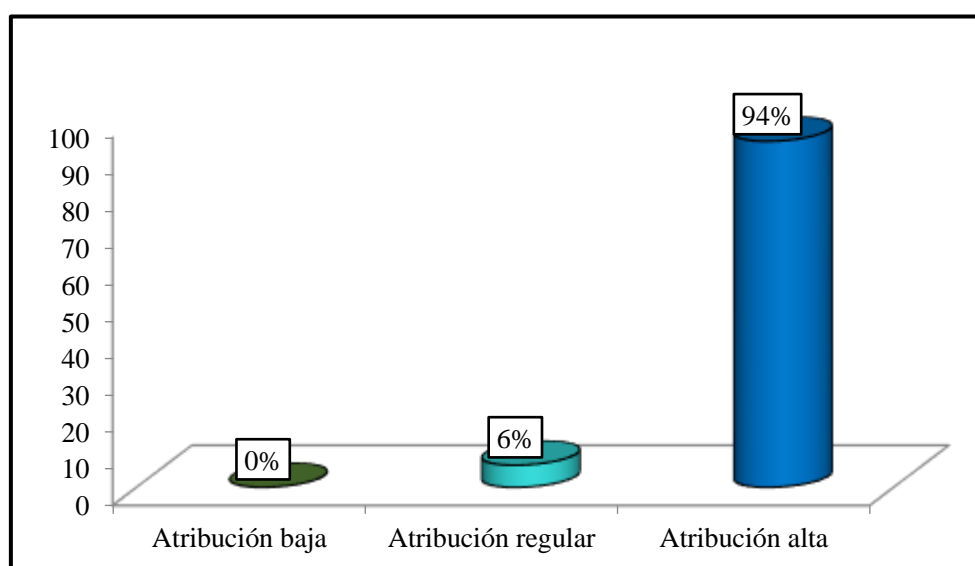
Tabla 5

Evaluación de la dimensión atribución al esfuerzo, de la variable motivación de logro

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	-	-
Regular	10	5,9
Alta	160	94,1
Total	170	100,0

Figura 5

Dimensión atribución al esfuerzo



La evaluación de la dimensión atribución a la capacidad, de la motivación de logro se muestra en la tabla 6 y figura 6. La mayoría de los estudiantes (92.4%) atribuyen sus logros a su capacidad, lo que sugiere una percepción de que su rendimiento está basado en habilidades personales. Esto puede contribuir a una autoeficacia elevada y a una mayor motivación intrínseca, aunque si es excesivamente alto, podría también implicar una percepción fija de las habilidades.

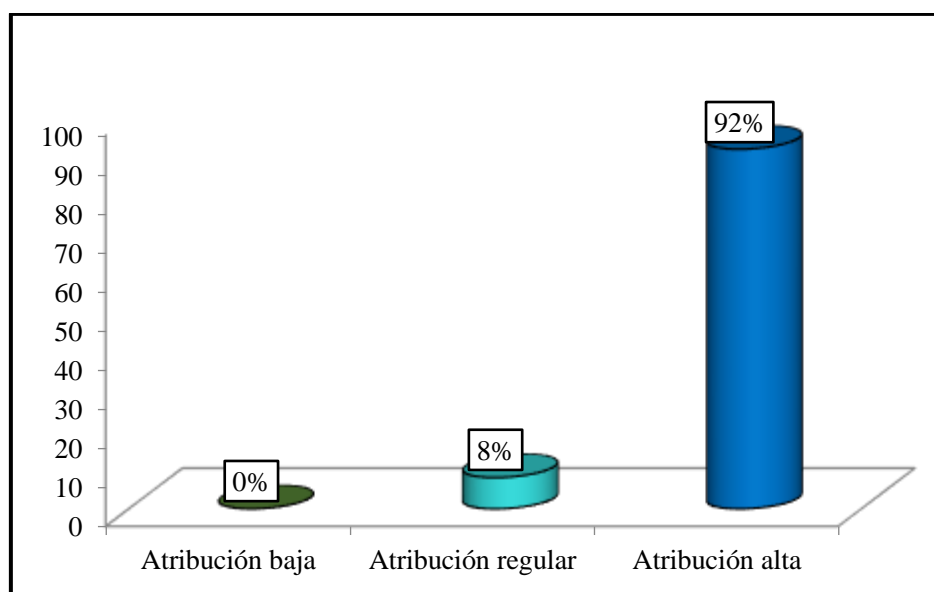
Tabla 6

Evaluación de la dimensión atribución a la capacidad, de la variable motivación de logro

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	-	-
Regular	13	7,6
Alta	157	92,4
Total	170	100,0

Figura 6

Dimensión atribución a la capacidad



La evaluación del componente de la atribución a la evaluación del docente de la motivación de logro se muestra en la tabla 7 y figura 7. La mayoría de los estudiantes (90%) establece una clara relación entre los procesos de evaluación del docente y sus resultados en el aprendizaje. Esto puede reflejar la percepción de que las calificaciones o juicios del profesor son una causa importante de su logro, lo cual puede tener relación con la motivación y en su comportamiento en el aula.

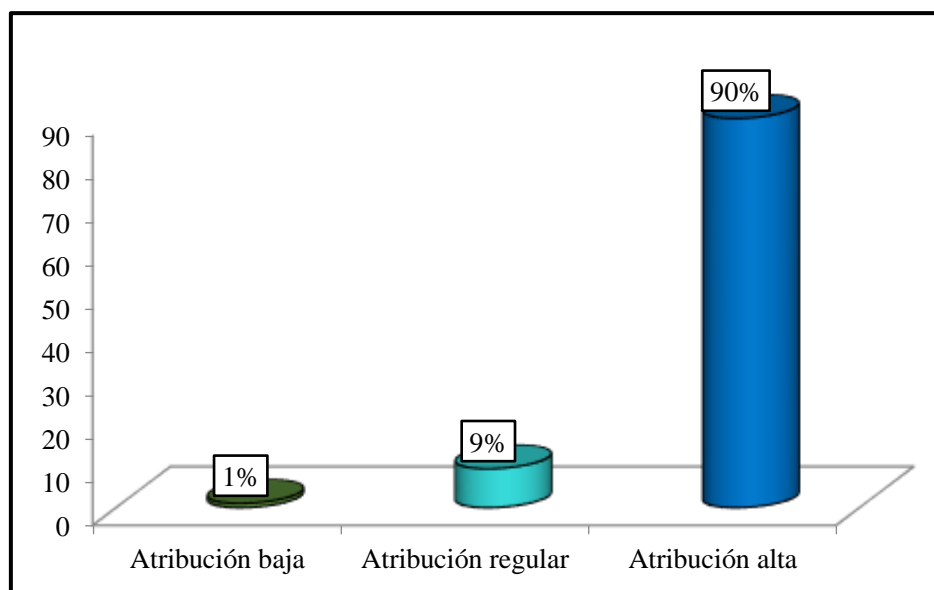
Tabla 7

Evaluación de la dimensión atribución a la evaluación del docente, de la variable motivación de logro.

	Frecuencia	Porcentaje
Baja	1	0,6
Regular	16	9,4
Alta	153	90,0
Total	170	100,0

Figura 7

Dimensión atribución a la evaluación del docente



La tabla 8 y figura 8 presentan la evaluación de los estilos de aprendizaje en la muestra. El 44,7% de los estudiantes presentaron un estilo de aprendizaje reflexivo; es decir que observan de forma estructurada, se toman su tiempo para pensar y analizan antes de actuar, son prudentes, recopilan datos y reflexionan y, les gusta escuchar a otros antes de decidir. Sin embargo, pierden oportunidades por pensar, son demasiados críticos o distantes en exceso. El 24,7% presentaron un estilo de aprendizaje teórico; es decir que razonan de forma lógica y estructurada, buscan teorías, modelos y conceptos claros y les gusta entender el porqué de las cosas. Sin embargo, rechazan actividades ambiguas o emocionales y muestran rigidez para aceptar ideas no probadas.

El 18,2% de los estudiantes presentaron un estilo de aprendizaje pragmático; es decir que cuando algo les interesa, buscan aplicarlo, les gusta resolver problemas concretos y aprenden bien con ejemplos reales. Sin embargo, muestran poca motivación si no ven utilidad inmediata. El 12,4% de los estudiantes presentaron un estilo de aprendizaje activo; es decir que les cuesta más participar sin preparación previa, aprender con improvisación o actividades muy dinámicas realizan actividades grupales muy rápidas.

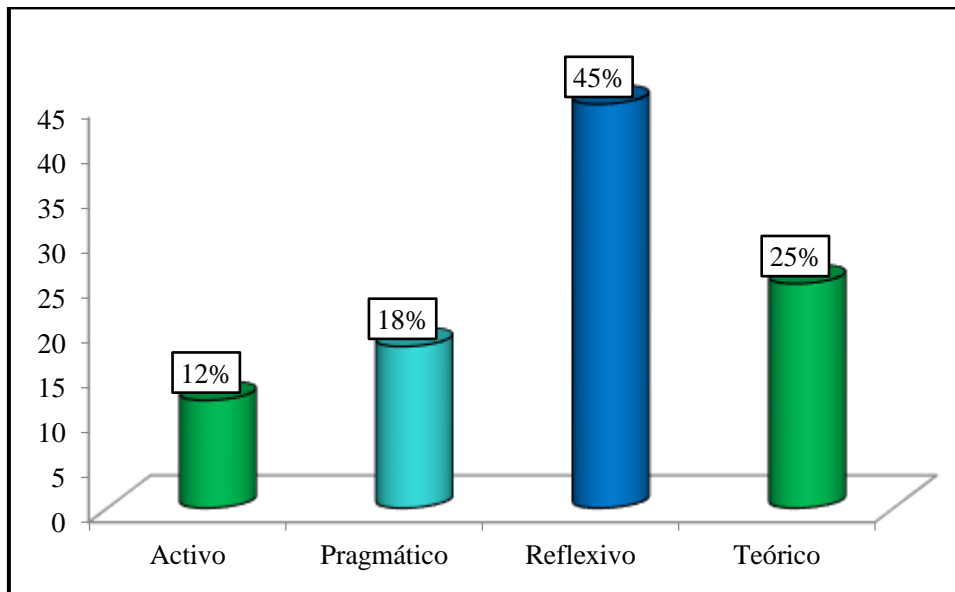
Tabla 8

Evaluación de los estilos de aprendizaje en la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
Activo	21	12,4
Pragmático	31	18,2
Reflexivo	76	44,7
Teórico	42	24,7
Total	170	100,0%

Figura 8

Estilos de aprendizaje en la muestra



Fuente: Elaboración Propia

4.1.2 Prueba de hipótesis

Se realizó una prueba de normalidad para evaluar las hipótesis y decir si se debía emplear una prueba estadística paramétrica o no paramétrica.

La **tabla 9** para confirmar la validez del análisis estadístico, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para evaluar la normalidad de las variables (figura 9). La hipótesis nula de normalidad se rechazó para cada variable examinada, ya que se encontraron valores significativos inferiores a ($p < 0,05$). Como coeficiente de correlación no paramétrico que pueda utilizarse para medir la fuerza de la relación entre variables, se utilizó el coeficiente Rho de Spearman.

Además, se eligió un umbral de significancia $\alpha = 5\% = (0,05)$ como el margen de error permitido para la comprobación de las hipótesis; por lo que la regla de decisión es:

Si $p < 0,05$ entonces, se rechaza la hipótesis nula H_0 .

Si $p \geq 0,05$ entonces, se acepta la hipótesis nula H_0 .

Tabla 9

Prueba de normalidad de los datos mediante Kolmogorov-Smirnov

Variable / Dimensión	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Motivación de logro	0,123	116	0,000
Atribución a la característica de la tarea	0,304	116	0,000
Atribución al esfuerzo	0,248	116	0,001
Atribución a la capacidad	0,312	116	0,000
Atribución a la evaluación del docente	0,256	116	0,000
Estilos de aprendizaje	0,256	116	0,016

Prueba de la Hipótesis General

Existe relación entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

H_0 : No existe relación entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

H_a : Si existe relación entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

Nivel de Significación: $\alpha = 0,05$

Prueba Estadística: rho de Spearman

Interpretación: Dado que el valor calculado está por debajo del nivel de significancia, podemos concluir que, con un nivel de significación del 5%, se acepta la hipótesis alternativa que existe una relación entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada en Lima, 2025 y se rechaza la

hipótesis nula. Además, el valor de correlación, $\rho=0,461$, indica que existe una asociación moderada y directa entre la motivación de se acepta la hipótesis alterna que existe una relación entre la motivación de logro y el grado de preferencia por un estilo de aprendizaje específico o viceversa.

Tabla 10

Relación entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje en la muestra

		Estilos de aprendizaje
Motivación de logro	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	0,461*
	Significancia (bilateral)	0,000
	N	170

*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Prueba de la Hipótesis Específica H1

Existe relación entre la dimensión atribución a la característica de la tarea y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

Ho: No existe relación entre la dimensión atribución a la característica de la tarea y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

Ha: Si existe relación entre la dimensión atribución a la característica de la tarea y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

Nivel de Significación: $\alpha = 0,05$

Prueba Estadística: rho de Spearman

Interpretación: Dado que el valor está por debajo del nivel de significancia, podemos concluir que, con un nivel de significancia $\alpha = 0,05$, se acepta la hipótesis

alterna que existe una relación entre la dimensión atribución a la característica de la tarea y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025, y se rechaza la hipótesis nula, ya que el valor $p = 0,004$ es menor que el nivel de significancia. Además, el valor de correlación es $\rho=0,433$, lo que demuestra una relación moderada y directa; es decir que si la atribución a la característica de la tarea se corresponde con un mayor nivel de preferencia en el estilo de aprendizaje, y viceversa.

Tabla 11

Relación entre la dimensión atribución a la característica a la tarea y los estilos de aprendizaje en la muestra

		Estilos de aprendizaje
Atribución a la característica a la tarea	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	0,433*
	Significancia (bilateral)	0,000
	N	170

*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Prueba de la Hipótesis Específica H2

Existe relación entre la dimensión atribución al esfuerzo y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

Ho: No existe relación entre la dimensión atribución al esfuerzo y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

Ha: Si existe relación entre la dimensión atribución al esfuerzo y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

Nivel de Significación: $\alpha = 0,05$

Prueba Estadística: rho de Spearman

Interpretación: Podemos concluir que, con un nivel de significancia $\alpha = 0,05$, se acepta la hipótesis alterna que existe una relación entre la dimensión atribución al esfuerzo y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025, y se rechaza la hipótesis nula ya que el valor calculado de $p = 0,004$ es menor que el nivel de significancia. Además, la relación moderada y directa queda indicada por el coeficiente de correlación es $\rho = 0,303$; es decir, si la atribución al esfuerzo es mayor, el grado de preferencia en el estilo de aprendizaje también aumenta y viceversa.

Tabla 12

Relación entre la dimensión atribución al esfuerzo y los estilos de aprendizaje en la muestra

		Estilos de aprendizaje
Atribución al esfuerzo	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	0,303*
	Significancia (bilateral)	0,000
	N	170

*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Prueba de la Hipótesis Específica H3

Existe relación entre la dimensión atribución a la capacidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

H₀: No existe relación entre la dimensión atribución a la capacidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

H_a: Si existe relación entre la dimensión atribución a la capacidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

Nivel de Significación: $\alpha = 0,05$

Prueba Estadística: rho de Spearman

Interpretación: Como el p valor calculado $p = 0,004$ es menor que el nivel de significancia $\alpha = 0,05$, podemos concluir que a un nivel de significación del 5%, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna; es decir que existe relación entre la dimensión atribución a la capacidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025. Además, el valor de la correlación es $\rho = 0,413$ indica que la relación es moderada y directa; es decir si la atribución a la capacidad es mayor, en el estilo de aprendizaje el nivel de preferencia también aumenta o viceversa.

Tabla 13

Relación entre la dimensión atribución a la capacidad y los estilos de aprendizaje en la muestra

		Estilos de aprendizaje
Atribución a la capacidad	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	0,413*
	Significancia (bilateral)	0,000
	N	170

*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Prueba de la Hipótesis Específica H4

Existe relación entre la dimensión atribución a la evaluación del docente y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

Ho: No existe relación entre la dimensión atribución a la evaluación del docente y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

Ha: Si existe relación entre la dimensión atribución a la evaluación del docente y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.

Nivel de Significación: $\alpha = 0,05$

Prueba Estadística: rho de Spearman

Interpretación: Se acepta la hipótesis alterna que existe una relación entre la dimensión atribución a la evaluación del docente y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025, ya que el valor de $p = 0,004$ es menor que el nivel de significancia $\alpha = 0,05$, lo que lleva a rechazar la hipótesis nula. Además, el valor de la correlación es $\rho = 0,522$ lo que demuestra que la relación es moderada y directa; es decir, un mayor nivel de elección en el estilo de aprendizaje se corresponde con una mayor atribución a la evaluación del docente y viceversa.

Tabla 14

Relación entre la dimensión atribución a la característica a la evaluación del docente y los estilos de aprendizaje en la muestra

		Estilos de aprendizaje
Atribución a la evaluación del docente	Coefficiente de correlación Rho de Spearman	0,522*
	Significancia (bilateral)	0,000
	N	170

*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

4.1.3. Discusión de resultados

En los hallazgos obtenidos muestran una relación positiva y moderada ($p=0,000$; $\rho=0,461$), entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025. Esta relación al ser positiva o directa, establece que, si aumenta la motivación de logro, en la variable estilo de aprendizaje, el nivel de preferencia también aumenta o viceversa. Además, solo el 7,6% de los estudiantes demostró un impulso moderado por la motivación de logro, en comparación con el 92,4% que mostro una fuerte motivación de logro. Los niveles de motivación de logro identificados en este estudio guarda una estrecha relación con los hallazgos de Cayuqueo (2023), quien reporto una correlación positiva moderada ($r=0,458$). Esta coincidencia sugiere que, ante un incremento en la motivación de logro, se produce una mejora proporcional en el rendimiento académico. Tal fenómeno evidencia una disposición favorable de los estudiantes hacia sus objetivos, fortaleciendo el compromiso con su propio proceso de formación profesional. En cuanto a los estilos de aprendizaje, los resultados muestran una distribución variada entre los diferentes tipos siendo las más relevantes la reflexiva con 44.7%, seguido del estilo teórico con 24.7%. Estos hallazgos guardan similitud con lo expuesto por Roque et al. (2022), quienes identificaron que el 54.2% de los sujetos muestran una inclinación hacia los estilos de aprendizaje reflexivo y divergente sugiere una preferencia por el procesamiento minucioso de la información, lo cual potencia sus capacidades analíticas y críticas. En la misma línea, los resultados guardan una estrecha relación con lo reportado por Noguez (2024), quien identifico una prevalencia del estilo de aprendizaje reflexivo con un 42%. Esta similitud permite validar que el perfil de procesamiento de información en este grupo de estudio tiende mayoritariamente hacia el análisis detallado antes de llegar a conclusiones.

En general los resultados sobre la relación entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje, coinciden con los hallazgos reportados por Roque et al. (2022) quienes reportaron una relación alta y positiva ($p=0,000$, $\rho=0,761$) entre los estilos de aprendizaje y la motivación de logro en estudiantes de ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Chimborazo (UNACH). La interacción entre la motivación de logro los estilos de aprendizaje se manifiestan de forma complementaria. Se infiere que los estudiantes con altos niveles de motivación tienden a adoptar estilos que potencian la perseverancia y la autorregulación (Weiner 1985), lo cual facilita un abordaje estructurado y metódico de las tareas. Esta sinergia permite que el alumnado canalice sus esfuerzos y capacidades hacia el éxito académico; tal como sostienen Witte et al. (2024), el desempeño estudiantil está intrínsecamente ligado a la motivación.

Los resultados de la primera hipótesis específica, analiza la relación entre la dimensión atribución a la característica de la tarea y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025, muestran una relación moderada y directa entre ambas variables ($p=0,000$; $\rho=0,433$), se interpreta que el grado de preferencia aumenta a medida que crece la atribución del estilo del aprendizaje a la característica de la tarea o viceversa. Así como lo demostró en su estudio Cayuqueo (2023) esta relación es positiva a medida que los estudiantes perciben las tareas académicas como clara, desafiantes y acorde a su nivel de formación, un factor determinante para su desempeño y tiende a involucrarse activamente en su aprendizaje. En relación con ello, Manassero y Vásquez (1985), señalaron que este aspecto constituye un factor determinante en la motivación del estudiante. Cuando una actividad es percibida como un reto alcanzable, aunque complejo, se incrementa el interés por lograrlo. De igual manera, el estudiante analiza las exigencias de la tarea y

adapta su estilo de aprendizaje, con el fin de procesar la información de manera más eficiente y favorece el logro académico.

En relación al segundo hipótesis especifica los resultados obtenidos evidencian una relación directa y moderada ($p=0,000$; $\rho=0,303$) entre la dimensión atribución al esfuerzo y los estilos de aprendizaje entre los estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025. Dicha relación, por ser directa, indica que, si la atribución al esfuerzo es mayor, en el estilo de aprendizaje y el nivel de preferencia también aumenta o viceversa esta relación es positiva, lo cual, indica que los estudiantes atribuyen su desempeño académico al esfuerzo personal que realiza cada alumno. Estos hallazgos convergen con lo reportado por Roque et al. (2022), reforzando la idea de que el esfuerzo actúa como un catalizador motivacional que, aunque no es el único determinante cognitivo, orientado al proceso formativo. Como señalan Corrales et al. (2022) y Estrada et al. (2023), este vínculo resalta la importancia de estimular el interés y el trabajo persistente, elementos que aseguran no solo el éxito académico, sino también una mayor disciplina en el ejercicio de los deberes universitarios.

Con respecto al tercer hipótesis especifica se observó una relación moderada y directa ($p=0,000$; $\rho=0,413$), entre la dimensión atribución a la capacidad y los estilos de aprendizaje entre los estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025. Esto significa que, a medida que aumenta la atribución de la capacidad, también lo hace el grado de preferencia por un estilo de aprendizaje o viceversa. Esto es coherente con lo que menciona Tacca y Cuarez (2025), se observa que la percepción del auto eficiencia vinculada a la capacidad personal impulsa la adopción de estilos orientados al procesamiento consciente y estructurado de los contenidos. Al contrastar estos hallazgos con la teoría de la autoeficiencia de Bandura (1997), se comprende que la capacidad de

los estudiantes para alcanzar sus objetivos no depende únicamente de sus habilidades técnicas, sino de la convicción interna sobre su propia competencia. Dicha tendencia favorece la autonomía en el estudio. Por otro lado, la identificación de una diversidad de preferencias educativas coincide con lo planteado por Aldana et al. (2025), sugiriendo que el reconocimiento de los distintos estilos de aprendizaje en el aula es fundamental para que el profesor implemente metodologías activas que aseguren la inclusión y el éxito académico de todos los estudiantes.

Los hallazgos del cuarto hipótesis específico entre la dimensión atribución a la evaluación del docente y los estilos de aprendizaje entre los estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025, muestra una relación moderada y directa ($p=0,000$; $\rho=0,522$), lo que sugiere que el grado de preferencia por un estilo de aprendizaje, también aumenta si se le da más peso a la opinión del profesor y viceversa. Estos hallazgos guarda relación con la investigación de Ángeles (2023) mencionan que los estudiantes atribuyen su desempeño académico a la evaluación del docente considerando claro y justo, con ello tiende a mostrar un mayor nivel de preferencia por ciertos estilos de aprendizaje, por ello una evaluación bien estructura acompañada de retroalimentación significativa puede favorecer la motivación de logro y el uso de estilos de aprendizaje contribuyendo a un aprendizaje más profunda y significativo. Consecuentemente, prescindir del conocimiento sobre los estilos de aprendizaje limita la eficiencia de la labor del docente en términos de personalización. Al no considerar estas dimensiones cognitivas, se promueven modelos de enseñanza uniformes que ignora la diversidad de aula y la forma única en cada estudiante asimila el conocimiento, lo que puede afectar directamente el desarrollo de sus destrezas académicas (Armijos, 2024).

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primero: Los resultados indican una relación moderada y directa ($p < 0,05$) entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje entre los estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025, con un valor de correlación es $\rho=0,461$. Lo que demuestra que la motivación de logro tiene una relación importante en el aprendizaje del estudiante permitiendo adaptar sus estilos de aprendizaje para optimizar los procesos cognitivos y metacognitivos.

Segundo: Se concluye que los estilos de aprendizaje y la dimensión atribución a la característica de la tarea están relacionados. Esta asociación es directa y moderada con un valor de correlación de $\rho=0,433$. Lo que nos permite conocer que la presentación y el diseño de las tareas académicas tienen un impacto en la motivación de logro, cambia la forma en que adquirimos y comprendemos el conocimiento. Además es un medio de facilitador del aprendizaje significativo para el éxito académico.

Tercero: De los resultados obtenidos entre la dimensión atribución al esfuerzo y los estilos de aprendizaje el valor de la correlación es $\rho=0,303$ se concluye que existe una relación directa y moderada. Además, este resultado permite reforzar atribuciones internas y actitudes proactivas frente al aprendizaje contribuyendo al desarrollo de estudiantes más autónomos y estratégicos.

Cuarto: Se concluye que los estilos de aprendizaje y la dimensión atribución a la capacidad están relacionados. Los estudiantes tienen una correlación moderada y directa como indica el valor de correlación es $\rho=0,413$. Esto demuestra que la capacidad, junto con los estilos de aprendizaje, es un elemento esencial que afecta enormemente en el aprendizaje y potencia la participación cognitiva.

Quinto: Según las evidencias encontradas, se concluye que la dimensión atribución a la evaluación del docente y los estilos de aprendizaje el valor de la correlación es $\rho=0,522$ en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025, siendo esta relación moderada y directa. Este hallazgo resalta el valor del proceso de la evaluación y criterios explícitos que el docente aplica en favor al aprendizaje significativo y profundo a los estudiantes.

5.2. Recomendaciones

Primero: Se sugiere a la alta dirección universitaria implementar un plan de acción orientado a valorar los estilos de aprendizaje en el alumnado. Asimismo, se recomienda la coordinación con la plana docente para integrar estrategias didácticas alineadas con los perfiles identificados, favoreciendo así la optimización del desempeño académico.

Segundo: Se recomienda a los coordinadores académicos la implementación de talleres sobre metodologías activas dirigidas a los docentes. Esta iniciativa se fundamenta en que dichas estrategias representan un nexo común entre los diversos estilos de aprendizaje identificados en el estudio.

Tercer: A los docentes de las distintas asignaturas, deben tener en cuenta las preferencias de aprendizaje de sus estudiantes y modificar sus metodologías y estrategias de enseñanza que favorezcan el logro de los aprendizajes académicos en los estudiantes.

Cuarto: que los alumnos identifiquen su estilo de aprendizaje predominante, con la finalidad de aplicar estrategias de estudio más efectivas, permitiendo mejorar la comprensión, la retención del conocimiento y desempeño académico. Asimismo, para aumentar la motivación, permitiendo adaptarse mejor a diferentes métodos de enseñanza., fomentar la autonomía y el desarrollo personal.

Quinto: Complementar la presente investigación con estudios vinculados a las estrategias de estudio, con la finalidad de fortalecer el aprendizaje y mejorar la motivación en los estudiantes que simultáneamente desempeñan actividades laborales.

A futuros investigadores que aborden esta misma línea temática, considerando la incorporación de otras variables relacionadas como resiliencia, autoestima o rendimiento académico con el propósito de ampliar la comprensión y análisis de los factores relacionados al estudio.

REFERENCIAS

- Adsuaara, G. (2020). Atribución causal de Weiner: teoría y principios. *Mente y Ciencia*.
<https://www.menteyciencia.com/atribucion-causal-de-weiner-teoria-y-principios/>.
- Aldana T, F. H., Alvarado B, N. M., Montalico, G., & Ruiz Ch, M. (2025). Relación de los estilos de aprendizaje y de afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios. *Revista Tribunal*, 5(11), 1-16. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.138>
- Alonso, C. (1992). Estilos de Aprendizaje: Análisis y Diagnóstico en Estudiantes Universitarios. *Madrid: Universidad Complutense*.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, J. (1994). Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. *Ediciones Mensajero*.
- Alva M, W. H., Wong F, E. M., & Zúñiga R, C. (2024). Autoeficacia y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior pertenecientes a una universidad de Lima metropolitana. 2023. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 12(1), 66–82.
<https://doi.org/10.35383/educare.v12i1.1023>.
- Ángeles, Liliana. (2023). Ansiedad y motivación del logro de estudiantes de la facultad de medicina de una Universidad Privada de Lima – 2022. Universidad Norbert Wiener. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.13053/10036>.
- Aragón G., M., & Jiménez, YI (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (9), 1-21.

- Arias F, A. P., & Herrera S, C. del R. (2023). Evaluación constructivista para la mejora del rendimiento académico en Química. Año Lectivo 2022 – 2023. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3).
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1180>.
- Arias F., Mercedes M., González M. & García, L. (2020). Estilos de aprendizaje en estudiantes de enfermería de la Universidad de La Laguna. *Ene*, 14 (2), 14203.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2020000200003&lng=es&tlng=en
- Arias G., W. L., Rivera, R., Aroca-R, G. M., & Córdova-T, D. V. (2024). Estrategias metacognitivas y motivación de logro académico en estudiantes universitarios de Arequipa (Perú). *Revista Colombiana De Educación*, (93), 373–396.
<https://doi.org/10.17227/rce.num93-20042>.
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L. y Arellano, C. (2020). La investigación científica: Una aproximación para los estudios de posgrado. [Tesis para posgrado Universidad Internacional de Ecuador]. Repositorio digital
<https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/4310>.
- Armijos, J. P. (2024). Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 17(33), 49–62. <https://doi.org/10.55777/rea.v17i33.6396>.
- Blumen, S., Rivero, C., & Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista De Psicología*, 29(2), 225-243. <https://doi.org/10.18800/psico.201102.002>.
- Caizapanta Suárez, J. (2023). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: una descripción integral al iniciar la formación profesional: Learning styles in university

students: a comprehensive description when starting professional training. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1).

<https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.534>.

Canova Barrios, C. J. (2022). Aspectos éticos en la publicación de manuscritos científicos: Una revisión de literatura. *Salud Ciencia y Tecnología*, 2(81).

<https://doi.org/10.56294/saludcyt202281>

Castro J., Gómez L., & Camargo E. (2023). La investigación aplicada y el desarrollo experimental en el fortalecimiento de las competencias de la sociedad del siglo XXI. *Tecnura*, 27(75), 140–174. <https://doi.org/10.14483/22487638.19171>.

Castro, S. G. D. (2005). Belkys Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación *Revista de Investigación*, 1(58).

Castro-Rodríguez, Y. (2022). Autoeficacia para realizar una investigación por parte de estudiantes que participan en una Sociedad Científica de Estudiantes de Odontología. *Iatreia*, 35(3), 268–277.

<https://doi.org/10.17533/10.17533/udea.iatreia.146>.

Cayuqueo Curriñir, L. A. (2023). La motivación de logro y rendimiento académico en alumnos que cursan Geometría en la Carrera de Ingeniería en Construcción de la Universidad Tecnológica de Chile – Inacap Valparaíso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 8664-8682.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5982.

Chacón, R., Morales, R., Luna, E., Medina, C., & Cantuña-Vallejo, H. (2022). El Muestreo Intencional No Probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de Ciencias de la Salud. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S5), 681–691.

- Chazan, DJ, Pelletier, GN y Daniels, LM (2021). Revisión de la Teoría de Metas de Logro: Una Aplicación a la Psicología Escolar. *Revista Canadiense de Psicología Escolar*, 37 (1), 40-56. <https://doi.org/10.1177/08295735211058319> (Trabajo original publicado en 2022).
- Cisneros A., Guevara A., Urdánigo J., Garcés J. (2022). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que apoyan a la Investigación .*Científica en tiempo de Pandemia. Revista dominio de la ciencia*. 8(1).
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i41.2546>.
- Cochran, William (1977) Sampling Techniques. *John Wiley & Sons*.
https://fsapps.nwgc.gov/gtac/CourseDownloads/IP/Cambodia/FlashDrive/SupportingDocumentation/Cochran_1977_Sampling%20Techniques.pdf.
- Comex Perú. (2021). Cifras sobre educación en niños y niñas estudiantes en el Perú. Plan internacional. <https://n9.cl/13h4o>.
- Corrales I., Mamani O., Apaza E., & Mejia, C. (2022). Motivación de logro general y rendimiento académico en estudiantes cubanos de Estomatología. *Rev. Cubana Estomatol*, 59(4), <https://revestomatologia.sld.cu/index.php/est/article/view/3759/2096>
- Cruz T., Gomero J., Jamanca, N., & Tosso, L. (2022). Relación de preferencias en estilos de aprendizaje con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de ingeniería. *Alpha Centauri*, 3(1), 02–14. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i1.70>
- Cvetkovic A, Maguiña J., Soto A., Lama J., & López, L. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179-185. <https://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>

- De la Cruz Sullca (2020). El hipotético-deductivismo en la explicación de las ciencias sociales. *Horizonte de la Ciencia* .1 (10). Perú.
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.397>.
- De Paz A., Damián Y., & Verde H. (2022). Styles and forms of learning in university education. *Minerva*, 3(8), 84–92. <https://doi.org/10.47460/minerva.v3i8.67>.
- Díaz M., Chávez L., & Mosqueda, L. G. P. (2017). Modelos de aprendizaje propuestos por kolb y hermann para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. *Pistas Educativas*, 38(124).
<http://pistaseducativas.celaya.tecnm.mx/index.php/pistas/article/view/779>.
- Dong J., Hassan C., Hassan A., Chen, D., & Guo, W. (2023). Effect of achievement motivation and self-efficacy on General Well-being among students at normal universities in Ningxia: The mediating role of time management. *Behavioral Sciences*, 14(1). <https://doi.org/10.3390/bs14010015>.
- Duran - Aponte, E., & Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas*, 39, 83–97.
- Ertmer A. y Newby T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50–72. Retrieved from.
- Escurrá Mayaute, LM, (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de los Test y de Rasch. *Persona*, (14), 71-109.

- Espinoza L., Miranda A., & Chafloque R. (2019). Los estilos de aprendizaje Vark en estudiantes universitarios de las escuelas de negocios. *Propósitos y representaciones*, 7(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.254>
- Esteves Z., Chenet, M., Pibaque M., y Chávez, M. (2020). Estilos de aprendizaje para la superdotación en el talento humano de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26 (2), 225-235.
- Estrada E., & Parichahua J. (2023). Compromiso académico en los estudiantes universitarios de la Amazonía Peruana durante el contexto pospandemia. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(1), e1664.
[.https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2023.1664](https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2023.1664).
- Fernández, J. (2021). Descubriendo cómo funciona la motivación: la atribución. Investigación Docente. <https://investigaciondocente.com/2021/06/05/descubriendo-como-funciona-la-motivacion-la-atribucion/>.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using SPSS (5ta Ed.)*. SAGE Publications.
- Gallego, D., Alonso, C., Vieira, D. (2022) Estilos de aprendizaje y Estilos de enseñanza. Propuestas pedagógicas para la transformación de la educación. *Revista de estilos de aprendizaje*, 5(20) <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial>.
- García López, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar.
Unirioja.es.<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2281059.pdf>.
- Garduño Durán, J. (2021). El Modelo de Enseñanza Personalizada: una propuesta para la Educación Física en tiempos de confinamiento. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2939>.

- González C., Corrales G., & Morquecho R. (2023). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3922–3938. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4708.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61(101861), 101861. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>.
- Hernández G & Cabrera A (2021). Los estilos de aprendizajes desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. *Revista Varona*, 1(73).
- Hernández R, Fernández C. y Baptista P. (2006) Metodología de la investigación. Cuarta Edición. México. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. México. Mc Graw Hill. Interamericana.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.
- <http://www.aprendiendoenlinea.com>.
- International Business Machino (2022). IBM SPSS Statistics para Windows (versión 25.0) (Software informático) IBM corp. <https://www.ibm.com/products/spss-statistics/feature>
- Jácome S., Puga P., & Briones S. (2023). Autoeficacia, motivación y metas personales en entornos virtuales de Educación Superior. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(6), 550–561. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6.2101>

Justiniano R, & Cancino C. (2024). La motivación en el aprendizaje durante la última década. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 380-392. Epub 10 de enero de 2024. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.730>

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: informe sobre género, profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498>

Lozano M., Olivera L., Angeles M. Y., Arispe C., & Naula H. (2020). Mentoring como herramienta de motivación en la investigación científica. *UCV-HACER*, 9(4), 11–19. <https://doi.org/10.18050/ucv-hacer.v10i4.2624>.

Maldonado N., & Santoyo F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *Revista d'innovación i recerca en educació*, 17(2). <https://doi.org/10.1344/reire.46238>

Malinauskas, R., & Pozeriene, J. (2020). Academic motivation among traditional and online university students. *European journal of contemporary education*, 9(3). <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.3.584>.

Manassero, M., y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2),333-351. *Psicotema*. <https://www.psicothema.com/pdf/169.pdf>

Marcos B., Alarcón V., Serrano N., Cuetos M., & Manzanal A. (2020). Aplicación de los estilos de aprendizaje según el modelo de Felder y Silverman para el desarrollo de competencias clave en la práctica docente. *Citius Altius Fortius*, 37, 104–120. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.009>.

- Martínez I., Renés P., & Martínez P. (2019). Estilos de aprendizaje y de enseñanza: análisis y diagnóstico en educación superior de centro internacional de estudios superiores del español, CIESE-Comillas (España). *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(24), 28–41. <https://doi.org/10.55777/rea.v12i24.1317>.
- Medina M., Mera C., Montoya A., Ruíz G., & Zambrano V. (2023). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9421–9444. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5068.
- Mendieta Y., Cueva J., Arones M., Condori Y., & Espejo E. (2023). Motivación de logro y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de instituciones educativas, Huamarca, 2022. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 2498-2509. Epub 16 de octubre de 2023. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.680>
- Mendoza P., Rivas J., Freire J., Ugsha M., & López J. (2025). La motivación y su importancia en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 5(3), e050328. Epub 18 de marzo de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14217937>.
- Minedu. Gob.pe. (2022). Resolución ministerial 432-2022 https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3765026/RM_N%C2%B0_432-2022-MINEDU.pdf.pdf
- Morales P., & Gómez V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez. *Educación y Educadores*, 0123, 129420090003. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/2201>.
- Morris M., Benítez G., Limache P., Huarachi G., Salamanca E., & Rodríguez E. (2024). Estilos de aprendizaje y desarrollo de pensamiento formal en estudiantes peruanos de

Educación Básica. *Telos: Revista De Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 26(2), 376-387. <https://doi.org/10.36390/telos262.05>.

Mucha L., Chamorro R., Oseda M., & Alania R. (2021). Evaluación de procedimientos que se toman para la población y muestra en trabajos de investigación. *Desafíos*, 12(1). <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.253>.

Naranjo Pereira, ML, (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 153-170.

Noguez Ortiz, J. C. (2024). Importancia de los estilos de aprendizaje como estrategia en la enseñanza en una universidad privada en México. *MLS Educational Research*, 8(2). <https://doi.org/10.29314/mlser.v8i2.2301>.

Pantoja E., Duque S., y Correa M. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis: *Revista –Colombiana de educación*, .64.

Pérez M., Vallejos A., Flores A., Vado B., Narváez D., et al. (2022). Hábitos de estudio, motivación académica, actividades, estrategias y recursos de aprendizaje, en relación con el fracaso académico en estudiantes universitarios de la UNAN – Managua, en tiempos del COVID – 19, año 2021. *Revista Torreón Universitario*, 11(32). <https://doi.org/10.5377/rtu.v11i32.14975>.

Posso R., Barba L., & Otáñez N. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 117–133. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229>.

Presidencia de la República. (2017) D.S.Nº 053-2017-PCM (Decreto Supremo que aprueba el Reglamento del Registro Nacional de Derecho de Autor y Derechos Conexos, contemplado en el Decreto Legislativo Nº 822, Ley sobre el Derecho de Autor).

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1669698/DL%20822.pdf.pdf?v=1613082608>

Presidencia de la República. (2017,7 de Enero).Decreto Supremo 003-2013 JUS.Ley N°29733 de Protección de datos personales. Artículo modificado por la Tercera Disposición Complementaria Modificatoria del Decreto Legislativo N° 1353, publicado el 7 de enero de 2017. Diario Oficial *El Peruano*

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/272360/Ley%20N%C2%BA%2029733.pdf.pdf?v=1618338779>

Pullas, P. S. (2017). Estilo de Aprendizaje Visual: una estrategia educativa para el desarrollo de la memoria a largo plazo. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 10(20).

<https://doi.org/10.55777/rea.v10i20.1064>.

Quispe, A., Pinto D., Huamán R., Bueno M., & Valle A. (2020). Metodologías cuantitativas: Cálculo del tamaño de muestra con STATA y R. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 13(1), 78-83.

<https://dx.doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2020.131.627>.

Ramírez A., & Polack M. (2020). Estadística inferencial. Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica. *Horizonte e a ciencia*, 10(19), 191–208.

<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.597>.

Ramos C., Ayala E., & Serpa A. (2023). Efectos de la motivación académica y de la inteligencia emocional en el compromiso académico en adolescentes peruanos de educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 45, 9–30.

<https://doi.org/10.15581/004.45.001>.

- Rapimán M, & Chibey T. (2022). Privacidad de la información en la investigación social de naturaleza cualitativa: la transición hacia el mundo digital. *Acta bioethica*, 28(2), 197-203. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2022000200197>
- Reátegui G., Yahuana R., Soplín J., Vizcarra A., & Barba L. (2022). Conductismo, cognitivismo, constructivismo: sus aportes y las características del docente y estudiante. *Paidagogo*, 4(2), 90–102. <https://doi.org/10.52936/p.v4i2.136>.
- Reis L., & Vieira D. (2022). Motivación de logro y estrategias de aprendizaje en postulantes, académicos y egresados de medicina latinoamericanos. *Universidad Peruana Unión*.
- Rendón E, Villasís M., & Miranda M (2016). Estadística descriptiva. *Revista Alergia México*, 63 (4), 397-407
- Reyes, O., Andrade, C., Alcívar, M., & Zambrano, F. (2021). Planificación de estrategias educativas a partir de los estilos de aprendizaje enfocados en las matemáticas. *Ciencia y Tecnología*, 25(109).
- Roa J., Lagos G., Fernández C., Palma M., & López V. (2024). Motivación en Educación Superior para el aprendizaje académico en una muestra intercultural. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 22(62), 127-150. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i62.8929>
- Roque Y., Cañas M., Alonso S., & Curay C. (2021). Estilos de aprendizaje y metas de logro en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Texto Livre Linguagem e Tecnologia*, 14(2), e33988. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33988>.
- Salvador-Ferrer, C. M. (2021). Motivación de logro y metas en la vida: Rol mediador de la inteligencia emocional. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*

[*Electronic journal of research in educational psychology*], 19(53), 1–18.

<https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3317>.

Sánchez, G., & Quintana, A. (2016). Atribución de motivación de logro y rendimiento académica en matemática. *Písqueme*, 4 (1), 2016.<https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/download/124/117>.

Shiguango, C., & Lenin, C. (2022). Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato de una Unidad Educativa de la Ciudad de Quito. Quito: *Universidad Tecnológica Indoamericana*.

Tacca D., & Cuarez R. (2025). Motivación al logro y autoeficacia académica en universitarios de Administración y Negocios. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1238>.

Takakusaki, K., Takahashi, M., Noguchi, T., & Chiba, R. (2023). Neurophysiological mechanisms of gait disturbance in advanced Parkinson's disease patients. *Neurology and Clinical Neuroscience*, 11(4), 201–217. <https://doi.org/10.1111/ncn3.12683>.

Tixi Adriano, E. F. (2023). Estilos de aprendizaje en la enseñanza de química inorgánica I. *Prometeo Conocimiento Científico*, 3(2), 18. <https://doi.org/10.55204/pcc.v3i2.e18>.

Toro, P., Lyria, E., & David, C. (1917). La motivación de logro. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, 529–532.

Torres Á., Calderón K., Hernández J., Villanueva J., & Brito T. (2023). Estilos de aprendizaje influyentes para el desarrollo de las prácticas clínicas, en estudiantes universitarios del área de la salud. *Conrado*, 19(91), 54-61, de

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000200054&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000200054&lng=es&tlng=es)

Turnitin, LLC (2023). All rights reserved.

https://help.turnitin.com/Privacy_and_Security/Privacy_and_Security.htm

Vargas S. (2021). La motivación de los estudiantes universitarios en la unidad de aprendizaje

Estudios de Cultura y Género. Resultados del estudio de campo. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2).

[https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2552.](https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2552)

Vega A., Analuisa A., & Tinitana V. (2024). La Utilización del Modelo Constructivista

Dentro Del Proceso Enseñanza-Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 8729-8738. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10204

Vera, A., Poblete, S. y Días, C. (2017). Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 38(1).

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000100006.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000100006)

Vílchez J., Buñay R. y Sigüenza W. G. (2022). Revalidación en población ecuatoriana de

Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) en su versión abreviada para estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología Nueva Época*,

4(1), 427 · 436-427 · 436. [https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/162.](https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/162)

Weiner, B. (1986). Handbook of motivation and cognition, foundations of social behavior (E.

Sorrentino & R. M. Higgins, Eds.). Guilford Press.

Witte, K., Spinath, B., & Ziegler, M. (2024). Dissecting achievement motivation: Exploring

the link between states, situation perception, and trait-state dynamics. *Learning and*

Individual Differences, 112(102439), 102439.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102439>.

Zavala Guirado, M. A. (2017). Determinantes motivacionales asociados con el desempeño académico en estudiantes universitarios. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review / Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 5(2), 164–174.

<https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v5.1610>.

Zevallos J., Chuquimia M., Vilca N., & Dávila O. (2024). Factores motivacionales para el logro de aprendizajes: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2610-2624. Epub 21 de octubre de

2024. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.891> .

Anexos

Anexo 1: Matriz de Consistencia.

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	VARIABLES	Diseño de Metodológico
<p>Problema general. ¿Qué relación existe entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025?</p>	<p>Objetivo General. Determinar la relación entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.</p>	<p>Hipótesis General Hi=Existe la relación entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.</p>	<p>Variable 1. La motivación de logro. .Atribución a la característica de la tarea .Atribución al esfuerzo Atribución a la capacidad</p>	<p>Tipo de Investigación: Básica Método de la Investigación: Hipotético-deductivo Enfoque de la Investigación: Cuantitativa Diseño de la Investigación. Transversal, no experimental, correlacional</p>
<p>Problemas Específicos. -¿Qué relación existe entre la atribución a la característica a la tarea y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025?</p>	<p>Objetivos Específicos -Determinar la relación entre la atribución a la característica a la tarea y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.</p>	<p>Hipótesis específicos. Hi=Existe relación entre la atribución a la característica de la tarea y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.</p>	<p>Atribución a la evaluación de los profesores</p>	<p>Población y Muestra. Conformada por estudiantes de estudios generales. Muestra: 170 estudiantes. Probabilístico por conveniencia.</p>
<p>-¿Qué relación existe entre la atribución al esfuerzo y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima ,2025?</p>	<p>-Determinar la relación entre la atribución al esfuerzo y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.</p>	<p>Hi=Existe relación entre la atribución al esfuerzo y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.</p>	<p>Variable 2. Estilos de aprendizaje .Activo .Reflexivo .Teórico .Pragmático</p>	<p>Técnica: Cuestionarios Instrumento: -Cuestionario de Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). -Escala de atribución de</p>

<p>-¿Qué relación existe entre la atribución a la capacidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima ,2025?</p> <p>-¿Qué relación existe entre la atribución a la evaluación de los profesores y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima ,2025?</p>	<p>-Determinar la relación entre la atribución a la capacidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.</p> <p>-Determinar la relación entre la atribución a la evaluación de los profesores y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.</p>	<p>Hi=Existe relación entre la atribución a la capacidad y los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.</p> <p>Hi= Existe relación entre la atribución a la evaluación d los estilos de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada de Lima, 2025.</p>		<p>Motivación de logro (EAML).</p>
--	--	---	--	------------------------------------

Anexo 2: Instrumentos:

CUESTIONARIO 1.

ESCALA ATRIBUCIONAL DE MOTIVACION DE LOGRO (EAML-G)

Estimado(a) estudiante, este cuestionario tiene como objetivo conocer tu opinión sobre la motivación de logro. La información que nos proporciones será confidencial y anónima. Se agradece su colaboración a continuación:

Indicaciones: A continuación se presentan una serie de enunciados los cuales deberán responder marcando solo una X en la respuesta que creas adecuada.

1. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes con relación a tus notas del trimestre anterior?

TOTALMENTE SATISFECHO	6	5	4	3	2	1	NADA SATISFECHO
-----------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------

2. ¿Cómo valoras la relación existente entre la nota que obtuviste el trimestre anterior y la nota que esperabas obtener?

MEJOR DE LO QUE ESPERABA	6	5	4	3	2	1	PEOR DE LO QUE ESPERABAS
--------------------------	---	---	---	---	---	---	--------------------------

3. ¿Cuán justas son tus notas del trimestre anterior con relación a lo que te merecías?

TOTALMENTE JUSTAS	6	5	4		3	2	1	TOTALMENTE INJUSTA
-------------------	---	---	---	--	---	---	---	--------------------

4. ¿Cuánto esfuerzo haces actualmente para sacar buenas notas en este trimestre?

NINGUN ESFUERZO	1	2	3	4	5	6	MUCHO ESFUERZO
-----------------	---	---	---	---	---	---	----------------

5. ¿Cuánta confianza tienes de aprobar todas las materias en este trimestre?

MUCHA CONFIANZA	6	5	4	3	2	1	NINGUNA CONFIANZA
-----------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

6. ¿Cuánta probabilidad de aprobar las materias crees que tienes este trimestre?

MUCHA PROBABILIDAD	6	5	4	3	2	1	POCA PROBABILIDAD
--------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------

7. ¿Cómo valoras tu propia capacidad para estudiar las materias?

MUY MALA	1	2	3	4	5	6	MUY BUENA
----------	---	---	---	---	---	---	-----------

8. ¿Cuán importantes son para ti las buenas notas en este trimestre?

MUY IMPORTANTES	6	5	4	3	2	1	NADA IMPORTANTES
-----------------	---	---	---	---	---	---	------------------

9. ¿Cuánto interés tienes por estudiar este trimestre?

NINGÚN INTERÉS	1	2	3	4	5	6	MUCHO INTERÉS
----------------	---	---	---	---	---	---	---------------

10. ¿Cuánta satisfacción te proporciona estudiar las materias de este trimestre?

MUCHA SATISFACCIÓN	6	5	4	3	2	1	NINGUNA SATISFACCIÓN
--------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

11. ¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que mereces este trimestre?

DISMINUYEN MI NOTA	1	2	3	4	5	6	AUMENTAN MI NOTA
--------------------	---	---	---	---	---	---	------------------

12. ¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas?

MUCHO AFÁN	6	5	4	3	2	1	NINGUN AFÁN
------------	---	---	---	---	---	---	-------------

13. ¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea este trimestre?

SIGO ESFORZÁNDOME LO MÁXIMO	6	5	4	3	2	1	ABANDONO RÁPIDAMENTE
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

14. ¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio?

EXIGENCIAS MUY BAJAS	1	2	3	4	5	6	EXIGENCIAS MUY ALTAS
----------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

15. ¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil en alguna de tus asignaturas?

SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL	6	5	4	3	2	1	ABANDONO RÁPIDAMENTE
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	----------------------

16. ¿Cuántas ganas tienes de aprender este trimestre?

NINGUNA GANA	1	2	3	4	5	6	MUCHÍSIMAS GANAS
--------------	---	---	---	---	---	---	------------------

17. ¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea que has empezado?

SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO	6	5	4	3	2	1	NUNCA TERMINO CON ÉXITO
---------------------------	---	---	---	---	---	---	-------------------------

18. ¿Con qué frecuencia te aburres en las clases de las materias de este trimestre?

SIEMPRE ME ABURRO	1	2	3	4	5	6	NUNCA ME ABURRO
-------------------	---	---	---	---	---	---	-----------------

CUESTIONARIO 2.

ESTILOS DE APRENDIZAJE (CHAEA)

Instrucciones:

A continuación, se presenta un conjunto de enunciados acerca de su forma de ser y de estudiar, preste atención a cada uno de las letras (en la hoja de respuesta) y a su significado para contestar adecuadamente a las preguntas.

Marque con (X) a la respuesta que corresponde a cada caso:

A	De acuerdo (Si)
B	En Desacuerdo (No)

ITEMS	A	B
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.	A	B
2. Estoy seguro de lo que es bueno y es malo, lo que está bien y lo que está mal.	A	B
3. Muchas veces actuó sin pensar en las consecuencias.	A	B
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.	A	B
5. Creo que los formalismos impiden y limitan la actuación libre de las personas.	A	B
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.	A	B
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.	A	B
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	A	B
9. Procuo estar al tanto de lo ocurre aquí y ahora.	A	B
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizar a conciencia.	A	B
11. Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	A	B
12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.	A	B
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.	A	B
14. Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos.	A	B
15. Normalmente me llevo bien con personas reflexivas, y me cuesta adaptarme a las personas demasiado espontáneas, imprevisible.	A	B
16. Escucho con más frecuencia que hablo.	A	B
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.	A	B
18. Cuando tengo cualquier información trato de interpretar bien antes de plantear algunas conclusiones.	A	B

19. Antes de hacer algo, estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.	A	B
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.	A	B
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.	A	B
22. Cuando tengo una discusión no me gusta ir con rodeos.	A	B
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo, prefiero mantener relaciones distantes.	A	B
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.	A	B
25. Me cuesta ser creativo (a), romper estructuras.	A	B
26. Me siento a gusto con personas espontaneas y divertidas.	A	B
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente como me siento.	A	B
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas	A	B
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.	A	B
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.	A	B
31. Soy cauteloso (a) a la hora de sacar conclusiones.	A	B
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información, cuantos más datos para reflexionar mejor	A	B
33. Tiendo a ser perfeccionista.	A	B
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.	A	B
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.	A	B
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.	A	B
37. Me siento incomodo (a) con las personas calladas y demasiado analíticas.	A	B
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.	A	B
39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.	A	B
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.	A	B
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.	A	B
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.	A	B
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.	A	B
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentales en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.	A	B

45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.	A	B
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.	A	B
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.	A	B
48. En conjunto hablo más que lo que escucho.	A	B
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.	A	B
50. Estoy convencido (a) que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	A	B
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.	A	B
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.	A	B
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.	A	B
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.	A	B
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.	A	B
56. Me impacienta cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.	A	B
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.	A	B
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	A	B
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.	A	B
60. Observo que, con frecuencia soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.	A	B
61. Cuando algo va mal, le quito la importancia y trato de hacerlo mejor.	A	B
62. Rechazo las ideas originales y espontaneas si no las veo práctica.	A	B
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.	A	B
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.	A	B
65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundaria antes que ser él o la líder o el o la que más práctica.	A	B
66. Me molesta las personas que no actual con lógica.	A	B
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas	A	B
68. Creo que el fin justifica los medios en muchas cosas.	A	B
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.	A	B
70. El trabajar a conciencia me llena la satisfacción y orgullo.	A	B

71. Ante los acontecimiento trato de descubrir los principios y teorías en que basan.	A	B
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.	A	B
73. No me importa hacer lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	A	B
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima el trabajo.	A	B
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso	A	B
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.	A	B
77. Suelo dejarme llevar con mis intuiciones.	A	B
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	A	B
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.	A	B
80. Esquivo los temas subjetivos y pocos claros	A	B

Anexo 3: Validez del instrumento

CARTA DE PRESENTACIÓN

Magíster/Doctor:

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto.

Es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y, asimismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiante del programa de la Escuela de Posgrado requiero validar los instrumentos a fin de recoger la información necesaria para desarrollar mi investigación, con la cual optaré el grado de Maestro en Docencia Universitaria.

El título de mi proyecto de investigación es **“La Motivación de logro y su relación con los estilos de aprendizaje en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2025”**.

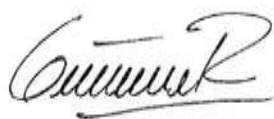
Y, debido a que es imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas de investigación.

El expediente de validación que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.
- Matriz de operacionalización de las variables.
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

Expresándole los sentimientos de respeto y consideración, me despido de usted, no sin antes agradecer por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,



Guiovana Irma Rojas Talavera
Nombre y firma
DNI: 43193248

FICHA DE VALIDACION

INSTRUMENTO 1

Cuestionario Motivación de Logro

Nº	DIMENSIONES/Items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias ⁴
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Variable 1: Motivación de Logro							
	DIMENSION 1: Característica de la Tarea							
1	17. ¿Con qué frecuencia terminas con éxito una tarea que has empezado?							
2	13. ¿Cómo describes tu persistencia al no haber podido hacer una tarea este trimestre?							
3	7. ¿Cómo valoras tu propia capacidad para estudiar las materias?							
4	14. ¿Cómo calificas las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio?							
5	15. ¿Cómo describes tu conducta cuando haces un problema difícil en alguna de tus asignaturas?							
	DIMENSION 2: Interés – Esfuerzo	Si	No	Si	No	Si	No	
6	12. ¿Cuánto afán tienes de sacar buenas notas?							
7	8. ¿Cuán importantes son para ti las buenas notas en este trimestre?							
8	16. ¿Cuántas ganas tienes de aprender este trimestre?							
9	9. ¿Cuánto interés tienes por estudiar este trimestre?							
	DIMENSION 3: Capacidad	Si	No	Si	No	Si	No	

10	5. ¿Cuánta confianza tienes de aprobar todas las materias en este trimestre?							
11	6. ¿Cuánta probabilidad de aprobar las materias crees que tienes este trimestre?							
12	18. ¿Con qué frecuencia te aburres en las clases de las materias de este trimestre?							
13	4. ¿Cuánto esfuerzo haces actualmente para sacar buenas notas en este trimestre?							
14	10. ¿Cuánta satisfacción te proporciona estudiar las materias de este trimestre?							
	DIMENSION 4: Evaluación del Docente	Si	No	Si	No	Si	No	
15	1. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienes con relación a tus notas del trimestre anterior?							
16	11. ¿En qué grado influyen los exámenes en aumentar o disminuir las notas que mereces este trimestre?							
17	2. ¿Cómo valoras la relación existente entre la nota que obtuviste el trimestre anterior y la nota que esperabas obtener?							
18	3. ¿Cuán justas son tus notas del trimestre anterior con relación a lo que te merecías?							

INSTRUMENTO 2

Cuestionario de Estilos de Aprendizaje

N°	DIMENSIONES/Items	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias ⁴
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Variable 2: Estilos de aprendizaje							
	DIMENSION 1: Estilo de Aprendizaje Activo							
1	Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.							
2	Estoy seguro de lo que es bueno y es malo, lo que está bien y lo que está mal.							
3	Muchas veces actuó sin pensar en las consecuencias.							
4	Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.							
5	Creo que los formalismos impiden y limitan la actuación libre de las personas.							
6	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.							
7	Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.							
8	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.							
9	Procuro estar al tanto de lo ocurre aquí y ahora.							
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizar a conciencia.							
11	Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.							
12	Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica							
13	Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.							

14	Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos							
15	Normalmente me llevo bien con personas reflexivas, y me cuesta adaptarme a las personas demasiado espontáneas, imprevisible.							
16	Escucho con más frecuencia que hablo.							
17	Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.							
18	Cuando tengo cualquier información trato de interpretar bien antes de plantear algunas conclusiones.							
19	Antes de hacer algo, estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.							
20	Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.							
	DIMENSION 2: Estilo de Aprendizaje Reflexivo	Si	No	Si	No	Si	No	
21	Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.							
22	Cuando tengo una discusión no me gusta ir con rodeos.							
23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo, prefiero mantener relaciones distantes							
24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.							
25	Me cuesta ser creativo (a), romper estructuras.							
26	Me siento a gusto con personas espontaneas y divertidas.							
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente como me siento							
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas							
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.							
30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades							

31	Soy cauteloso (a) a la hora de sacar conclusiones.							
32	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información, cuantos más datos para reflexionar mejor.							
33	Tiendo a ser perfeccionista.							
34	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.							
35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.							
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.							
37	Me siento incomodo (a) con las personas calladas y demasiado analíticas.							
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.							
39	Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.							
40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.							
	DIMENSION 3: Estilo de Aprendizaje Teórico	Si	No	Si	No	Si	No	
41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.							
42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.							
43	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.							
44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentales en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.							
45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.							

46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.							
47	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.							
48	En conjunto hablo más que lo que escucho.							
49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.							
50	Estoy convencido (a) que debe imponerse la lógica y el razonamiento.							
51	Me gusta buscar nuevas experiencias.							
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.							
53	Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.							
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.							
56	Me impacienta cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes							
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.							
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.							
59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.							
60	Observo que, con frecuencia soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.							
	DIMENSION 3: Estilo de Aprendizaje Pragmático	Si	No	Si	No	Si	No	
61	Cuando algo va mal, le quito la importancia y trato de hacerlo mejor.							
62	Rechazo las ideas originales y espontaneas si no las veo práctica.							
63	Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.							

64	Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.							
65	En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundaria antes que ser él o la líder o el o la que más práctica.							
66	Me molesta las personas que no actual con lógica.							
67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas							
68	Creo que el fin justifica los medios en muchas cosas.							
69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.							
70	El trabajar a conciencia me llena la satisfacción y orgullo.							
71	Ante los acontecimiento trato de descubrir los principios y teorías en que basan.							
72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.							
73	No me importa hacer lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.							
74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima el trabajo.							
75	Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso							
76	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.							
77	Suelo dejarme llevar con mis intuiciones.							
78	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.							
79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.							
80	Esquivo los temas subjetivos y pocos claros.							

Pertinencia⁴: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia⁴: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión.

Claridad⁴: Se entiende sin dificultad alguna el anunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiente: se dice suficiente cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable

Aplicable después de corregir

No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Puma Chombo, Jorge Eloy

DNI: 42717285

Correo electrónico institucional: eloypuma@gmail.com

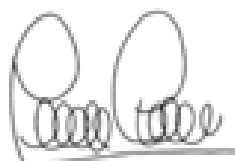
Especialidad del validador: DOCTOR EN EDUCACION

Metodólogo

Temático

Estadístico

16 de Julio de 2025



Firma del experto informante

Pertinencia¹: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia²: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión.

Claridad²: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiente: se dice suficiente cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable

Aplicable después de corregir

No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. José Antonio Melgarejo Valverde.

DNI: 06230600

Correo electrónico institucional:

Especialidad del validador: DOCTOR EN EDUCACION

Metodólogo

Temático

Estadístico

15 de Julio. de 2025



Firma del experto informante

Pertinencia¹: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia²: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión.

Claridad³: Se entiende sin dificultad alguna el anunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiente: se dice suficiente cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. Aimeé Yajaira Díaz Mau

DNI: 40604280

Correo electrónico: yajaira1310@hotmail.com

Especialidad del validador: Doctora en Educación / Especialidad en Fisioterapia

Cardiorrespiratoria

Metodólogo []

Temático [X]

Estadístico []

23 de Julio de 2025



Firma del experto informante

Pertinencia¹: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia²: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión.

Claridad³: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiente: se dice suficiente cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Jorge Matos Minaya

DNI: 10201059

Correo electrónico institucional: jorgematosminya@gmail.com

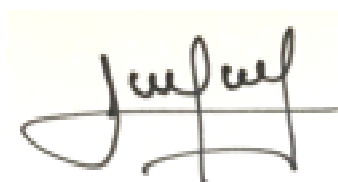
Especialidad del validador:

Metodólogo []

Temático [X]

Estadístico []

15 de julio del 2025



Firma del experto informante

Pertinencia¹: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia²: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión.

Claridad³: Se entiende sin dificultad alguna el anunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiente: se dice suficiente cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [x]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Mg Zavala Manga Julissa

DNI: 10594130

Correo electrónico institucional: jusely_2006@hotmail.com

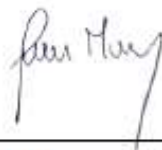
Especialidad del validador:

Metodólogo []

Temático [x]

Estadístico []

23 de Julio del 2025



Firma del experto informante

Acti
Ve a

Anexo 4: Confiabilidad del instrumento.

CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE ATRIBUCIÓN DE MOTIVACIÓN DE LOGRO (EAML)

Autor: Duran-Pujol

Año: 2013

Dimensiones o componentes:

- Atribución Característica de la tarea.
- -Atribución al esfuerzo.
- -Atribución a la capacidad
- -Atribución a la evaluación del docente

Número de ítems: 18

Para el análisis de confiabilidad de la Escala de Atribución de Motivación de Logro, se realizó una prueba piloto con una muestra de 15 estudiantes universitarios de la Universidad de san Martín de Porres. La prueba de confiabilidad se realizó usando la técnica del análisis de la consistencia interna del método mediante el Alfa de Cronbach.

Tabla 1

Media, varianza y correlación total de los componentes

	Media si el elemento se ha suprimido	Varianza si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Atribución Característica de la tarea	67,27	72,638	0,681	0,919
Atribución al esfuerzo	70,47	89,124	0,773	0,883
Atribución a la capacidad	66,73	65,067	0,919	0,814
Atribución a la evaluación del docente	71,33	81,238	0,820	0,860

Ningún valor de Alfa de Cronbach, si el elemento se suprime, es superior a 0,919. Por tanto, no es necesario eliminar o modificar ninguno de los componentes de la escala.

Tabla 2

Prueba Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Número de elementos
0,929	0,901	4

La tabla 2 presenta el valor Alfa de Cronbach, obtenido en Escala de Atribución de Motivación de Logro, cuyo valor es de 0,919 el cual se interpreta como una excelente consistencia interna. Este resultado nos indica que la escala es confiable.

CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (CHAEA)

Autores: Catalina Alonso y Peter Honey

Año: 1986

Dimensiones o componentes:

- Estilo Activo.
- Estilo Reflexivo.
- Estilo Teórico.
- Estilo Pragmático

Número de ítems: 80

Se llevó a cabo una investigación piloto con una muestra de quince estudiantes de pregrado de la universidad de San Martín de Porres con el fin de evaluar la confiabilidad del cuestionario de Estilos de aprendizaje (CHAEA), en la prueba de fiabilidad se utilizó el Alfa de Cronbach para examinar la consistencia interna del cuestionario.

Tabla 1.*Media, varianza y correlación total de los elementos*

	Media si el elemento se ha suprimido	Varianza si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Estilo activo	8,13	0,552	0,566	0,685
Estilo pragmático	8,07	0,495	0,691	0,723
Estilo reflexivo	8,20	0,743	0,604	0,658
Estilo teórico	8,00	0,571	0,5985	0,750

De acuerdo a la tabla 1. Los valores de Alfa de Cronbach, fueron: EA=0.685, EP=0.723, ER=0.658, ET=0.750. El valor promedio de Alfa de Cronbach es 0,704. Por tanto, de acuerdo al valor Alfa de Cronbach obtenido en el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) tiene muy buena consistencia interna. Este resultado nos indica que el cuestionario es confiable.

Anexo 5: Aprobación de Comité de ética.



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Lima, 09 de octubre del 2025.

Autor Responsable:
GUIOVANA IRMA ROJAS TALAVERA

Exp. N°: 2407-2025

De mi consideración:

Es grato expresarle mi cordial saludo y a la vez informarle que el Comité Institucional de Ética e Integridad Científica (CIEIC) de la Universidad Privada Norbert Wiener evaluó y **APROBÓ** el siguiente proyecto de investigación:

Proyecto Titulado: **"LA MOTIVACIÓN DE LOGRO Y SU RELACIÓN CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA, 2025"**

Versión Nro. 1, aprobada por el asesor en fecha 28/09/ 2025.

El cual tiene como Autor(es) a:
GUIOVANA IRMA ROJAS TALAVERA

La **APROBACIÓN** otorgada comprende la verificación del cumplimiento de las buenas prácticas éticas, la adecuada evaluación del balance riesgo/beneficio, la idoneidad del equipo de investigación y la garantía de confidencialidad en el manejo de los datos, entre otros aspectos éticos y metodológicos pertinentes.

El investigador deberá considerar los siguientes puntos detallados a continuación:

- La aprobación otorgada por el CIEIC tiene una vigencia de veinticuatro (24) meses contados desde la fecha de emisión del presente documento. Esta vigencia es exclusiva para los procedimientos éticos revisados por el Comité y no sustituye ni aplica a los trámites administrativos ante la Oficina de Grados y Títulos.
- La constancia de aprobación por el CIEIC no garantiza la aceptación por parte de las instituciones en las que se planea realizar la investigación.
- En caso de requerir una enmienda, entendida como una modificación menor que no altera de manera sustantiva el proyecto aprobado, esta deberá ser presentada al CIEIC y no podrá ejecutarse sin su aprobación previa. Cualquier cambio sustantivo deberá tramitarse como proyecto nuevo ante el CIEIC.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.

Atentamente,

Mg. Angélica Karlen Mizaya Galarreta
Presidente
Comité Institucional de Ética e Integridad Científica
Universidad Privada Norbert Wiener

Ar
Ve

Anexo 6: Formato de Consentimiento Informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Instituciones : Universidad Privada Norbert Wiener

Investigador : Rojas Talavera Guiovana Irma

Título : “La Motivación de logro y su relación con los estilos de aprendizaje en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2025”.

Propósito del Estudio:

Le invitamos a usted a participar en un estudio llamado: “La Motivación de logro y su relación con los estilos de aprendizaje en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2025”. **Rojas Talavera, Guiovana Irma**, investigadora de la Universidad Privada Norbert Wiener, llevo a cabo esta investigación. El objeto de este estudio es determinar la relación entre la Motivación de logro con los estilos de aprendizaje en estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2025. Sus resultados ayudarán a determinar si existe una relación entre la motivación de logro y los estilos de aprendizaje en estudiantes de la universidad Norbert Wiener.

Procedimientos:

Si decide participar en este estudio, se seguirán los siguientes pasos:

- Aplicar dos cuestionarios con respuestas en escala Likert.
- Analizar los resultados encontrados.
- Elaborar el informe final y mantener el anonimato de los participantes.

A lo largo de la encuesta, que durará 20 minutos, habrá que completar dos cuestionarios breves y sencillos. Deberá responder las preguntas de ambos cuestionarios. Los resultados se le entregaran de forma individual o se almacenaran que se garantice el anonimato y la confidencialidad.

Riesgos: El bienestar físico, emocional y mental de los participantes como estudiantes no corre ningún peligro como consecuencia de este estudio. Las respuestas de cada participante en los cuestionarios correspondientes no afectaran negativamente a su situación laboral, sus circunstancias económicas ni su reputación. Además, tienes la opción de comunicar al investigador si alguna de las preguntas del cuestionario te resulta incómoda o de negarte a responderla; en tal caso, no se te permitirá participar en el estudio.

Beneficios: Al participar en el estudio descubrirá más sobre el grado de motivación por el logro y como se relaciona con los estilos de aprendizaje. Los estudiantes se beneficiaran de un aprendizaje significativo y profundo, gracias a los datos que usted proporcione, los cuales se utilizaran para desarrollar información que pueda ayudar a mejorar o modificar las técnicas en cada sesión de clase, en función de los distintos estilos de aprendizaje que muestren los estudiantes. Gracias a su participación, podremos abordar la pregunta de investigación: ¿Existe una relación entre motivación de logro y los estilos de aprendizaje en los estudiantes? De este modo, cada participante podrá reforzar y reconocer la prevalencia de los diferentes estilos de aprendizaje para una mejor comprensión; del mismo modo, podrá comprender la importancia de la relación entre la motivación en los procesos de aprendizaje.

Costos e incentivos

La participación no conlleva ningún costo. Del mismo modo, no se le entregara dinero ni medicamentos a cambio de su participación.

Confidencialidad:

En lugar de utilizar nombres para almacenar su información, utilizaremos códigos. Si se publican los resultados del estudio, no se revelara ninguna información que pueda servir para identificar. Nadie ajeno al estudio tendrá acceso a sus registros.

Derechos del paciente:

No habrá consecuencias negativas si decide no participar en alguna parte del estudio o si decide retirarse en cualquier momento porque se siente incómodo. No dude en consultar al personal del estudio si se siente incómodo o tiene alguna inquietud. Puede comunicarse con la investigadora Rojas Talavera Guiovana Irma, al número de teléfono: 993832075. Puede comunicarse con el Comité de Ética en investigación de la Universidad Privada Norbert Wiener, teléfono +51 924 569-790 o por correo electrónico a: comité.etica@uwiener.edu.pe si tiene inquietudes sobre cuestiones éticas del estudio o se siente que ha sido tratado de manera injusta.

CONSENTIMIENTO

Doy mi consentimiento voluntario para participar en esta investigación. Soy consciente de los posibles riesgos asociados a la participación en la investigación. También soy consciente de que tengo la opción de retirarme de la investigación en cualquier momento y de que puedo decidir no participar incluso después de haber dado mi consentimiento. Se me entregará una copia firmada de este formulario de consentimiento.

Participante: _____ Investigador: _____

Nombre: _____ Nombre: _____

DNI: _____ DNI: _____

Anexo 7: Carta de Aprobación de la institución para la recolección de datos.



"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

Lima, 12 de noviembre de 2025

CARTA N° 001-2025-CA-USMP-SLN

Dr. Khristian Vigil Vega

Secretario General de la Universidad Privada Norbert Wiener S.A.

ASUNTO: Autorización para aplicación de instrumentos a estudiantes de la USMP

REFERENCIA: Carta N° 0459-2025-GyT-UPNW-CP

De mi mayor consideración:

Tengo a bien dirigirme a usted para saludarlo cordialmente y en atención al documento de la referencia, mediante el cual solicita autorización para la aplicación de instrumentos de recolección de datos a los estudiantes con la finalidad de elaborar la tesis denominada "**LA MOTIVACIÓN DE LOGRO Y SU RELACIÓN CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA, 2025**" para la obtención del grado académico de Maestro de Gestión en Salud.

Al respecto hago de su conocimiento que la Coordinación Académica de Estudios Generales de la USMP- Sede Lima Norte, brinda la **AUTORIZACIÓN** correspondiente a la tesista **Guiovana Irma Rojas Talavera** para la aplicación de los instrumentos a los estudiantes, debiendo cumplir con los aspectos éticos que conlleva el proceso de recolección de datos.

Hago propicia la ocasión para expresarle mi consideración y sin otro particular quedo de usted.

Atentamente,

Dra. Patricia Ugarte Alfaro
Coordinadora Académica-SLN

Anexo 8: Reporte de Similitud de Turnitin.

Guiovana Rojas

Tesis Guiovana Rojas preparado.docx

 Universidad Wiener

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::14912:584045270

Fecha de entrega

28 abr 2026, 12:26 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

28 abr 2026, 12:33 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

Tesis Guiovana Rojas preparado.docx

Tamaño del archivo

220.1 KB

62 páginas

13.656 palabras

76.150 caracteres

Activar Win
Ve a Configurac

9% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...




Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 15 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 6%  Fuentes de Internet
- 1%  Publicaciones
- 6%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.uwiener.edu.pe	1%
2	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2025-07-05	<1%
3	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2026-01-09	<1%
4	Internet	repositorio.upch.edu.pe	<1%
5	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2025-03-03	<1%
6	Internet	repositorio.umch.edu.pe	<1%
7	Internet	repositorio.uap.edu.pe	<1%




18% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 15%  Fuentes de Internet
- 8%  Publicaciones
- 14%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 15% Fuentes de Internet
- 8% Publicaciones
- 14% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.uwiener.edu.pe	2%
2	Internet	hdl.handle.net	2%
3	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2026-01-09	1%
4	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2025-07-05	<1%
5	Trabajos entregados	Universidad Ricardo Palma on 2026-04-27	<1%
6	Internet	repositorio.umch.edu.pe	<1%
7	Internet	repositorio.uap.edu.pe	<1%
8	Trabajos entregados	Universidad Wiener on 2025-03-03	<1%
9	Trabajos entregados	POGRADO on 2025-09-09	<1%
10	Internet	apirepositorio.unh.edu.pe	<1%
11	Trabajos entregados	Colegio Champagnat on 2016-12-06	<1%